

# La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique.

**Isabelle Mili et René Rickenmann**

*L'enseignement artistique et musical voit aujourd'hui émerger de nouvelles pratiques de la médiation culturelle, souvent extérieures à l'institution scolaire. Musées, opéras, orchestres... se sont dotés de programmes pédagogiques destinés au jeune public et questionnent de toute évidence les pratiques scolaires dans les domaines artistiques, concernant la problématique générale de la «réception de l'objet culturel» et de son rôle dans le développement de l'enfant. Une revue de la littérature permet de situer l'émergence de recherches et de pratiques relatives à:*

- une «didactique de la réception des œuvres» par rapport aux principales conceptions de l'enseignement artistique,*
- la manière dont les sciences humaines se sont saisies des oeuvres et des pratiques artistiques comme objets de recherches,*
- l'essor, en sciences de l'éducation, de nouvelles conceptions concernant le rôle des artefacts culturels et des pratiques sociales dans les processus d'apprentissages et de développement,*
- l'émergence des didactiques disciplinaires qui accompagnent l'évolution institutionnelle de la formation d'enseignants.*

*Nous concluons le présent texte avec quelques pistes de discussion sur la question de l'expertise culturelle comme objectif de recherche et de formation.*

L'enseignement artistique et musical voit aujourd'hui émerger de nouvelles pratiques de la médiation culturelle pour la plupart extérieures à l'institution scolaire. Musées, opéras, orchestres... se sont dotés de programmes pédagogiques destinés au jeune public dans le but de transmettre un patrimoine et un répertoire, souvent délaissés par les pratiques effectives de l'enseignement scolaire. Cet intérêt des institutions *non-scolaires* pour la pédagogie artistique peut être vécu comme une complémentarité logique, voire souhaitée, avec l'enseignement artistique à l'école. Ainsi, en effet, les pratiques de médiation culturelle de nombreuses institutions comportent une partie spécialement consacrée à un public de l'enseignement obligatoire.

Dans la perspective didactique que nous adoptons, nous nous intéresserons aux modalités multiples, notamment dans les classes de l'enseignement primaire, de pratiques d'écoute musicale et de lecture des œuvres plastiques découplées des seules pratiques d'ateliers et d'enseignement vocal ou instrumental. En d'autres termes, nous visons l'étude de l'émergence de modalités fort diverses de didactisation de la réception des œuvres culturelles, par le truchement de deux types d'institutions, toujours plus étroitement coordonnées: les musées, opéras et institutions de concert, d'une part, et l'enseignement obligatoire, d'autre part. De fait, les liens directs ou indirects entre les deux types d'institutions, qui doivent malgré tout conserver leur spécificité, interrogent les pratiques scolaires dans les domaines des enseignements artistiques, notamment dans l'évolution historique de leurs visées, ainsi que sur leurs liens avec les pratiques culturelles de référence. L'émergence des sciences de l'éducation en tant que domaine disciplinaire reconnu, ainsi que la professionnalisation croissante de la formation des enseignants, constituent deux phénomènes majeurs du rapprochement entre les pratiques de l'institution scolaire et les pratiques culturelles de référence. Les œuvres et pratiques artistiques deviennent des objets de recherches reconnus: les travaux menés en sciences de l'éducation et en sciences humaines participent aux réflexions sur les enseignements artistiques. Cristallisé au sein d'une didactique descriptive plutôt que prescriptive, ce rapprochement donne lieu à des pratiques d'enseignement diffractées, qui se multiplient du fait de l'accroissement des offres des institutions culturelles aussi bien que des initiatives des institutions scolaires. Le rôle actuel de l'école en tant qu'institution spécifique de transmission du patrimoine culturel se voit ainsi redéfini et transformé.

La perspective didactique esquissée ci-dessus légitime de notre point de vue une approche des œuvres d'art qui transcende la division entre œuvres relevant des arts plastiques ou des arts musicaux. Dans la présente contribution, moyennant une définition anthropologique et historico-culturelle des œuvres, nous montrons la pertinence d'une telle perspective par le truchement de l'influence du public auquel s'adressent les institutions culturelles, des logiques d'enseignement et des liens avec la recherche.

### **Les élèves de l'école obligatoire comme public des institutions culturelles**

Roquais-Bielak (2004) relève que «la vision du public qui émane de l'action culturelle de l'Etat est moins discriminatoire et partisane que l'attitude des professionnels» et «plutôt globale car inscrite dans un ensemble de missions d'encouragement à caractère souvent pédagogique» (p. 194). Parmi ces missions figure l'encouragement à la fréquentation, en tant que *public*, des classes de l'enseignement obligatoire. Une situation qui oblige les «généralistes et les spécialistes à repenser leurs pratiques disciplinaires tout comme les bénéficiaires réciproques de leur

partenariat pédagogique» (Morin & Begoray, 2002, p. 96). D'autant que l'éventail des moyens pédagogiques mis en œuvre est très vaste: dossiers de présentation d'œuvres musicales ou picturales, visites d'ateliers d'opéra, rencontres avec des artistes, visites guidées, retransmission d'émissions ou mise à disposition de moyens audio-visuels... n'en donnent qu'un aperçu limité. Ces multiples moyens plaident pour la prise en compte d'une «orchestration des savoirs et des nombreux types d'accès aux connaissances [artistiques], dans le but de construire des interprétations et des explorations du monde» (Leland & Harste, 1994, p. 339).

Ceci explique sans doute pourquoi les praticiens qui se lancent dans la préparation de leur classe comme public d'une manifestation culturelle sont enclins à créer et/ou à utiliser les passerelles qui relient les institutions culturelles et l'école. L'œuvre et l'institution qui l'héberge deviennent ainsi, de plus en plus, un passage obligé de pratiques qui donnent lieu à une *double médiation*. Premièrement, la médiation de l'enseignant étayant pour l'élève les processus d'enculturation et proposant comme clés d'accès aux pratiques sociales spécifiques (le concert, l'exposition) des contenus d'enseignement relatifs à ces pratiques; secondement, l'appropriation d'outils, de procédures, de comportements et/ou de savoir-faire afférents à ces pratiques, des *médiateurs*, à travers lesquels l'élève construit et s'approprie les modalités d'accès et d'usage des œuvres. Ces démarches mettent en évidence l'intérêt d'intégrer la visite au musée ou le fait d'assister à un concert aux séquences d'enseignement qui les préparent et/ou les développent et légitiment le fait de se pencher sur les pratiques didactiques de la réception des œuvres.

Les recherches actuelles dans le domaine des arts plastiques (Barbosa, 2001; Eisner, 2002; Kindler, 1997) et la musique (Wirthner & Zulauf, 2002), ainsi que celles menées par les auteurs de la présente contribution (Mili & Rickenmann, 2004, Rickenmann, 2005) mettent en évidence l'émergence de pratiques didactiques de la *réception* qui s'insèrent dans et modifient le cadre des dispositifs désormais traditionnels de la chorale ou de l'atelier d'arts plastiques. Une des caractéristiques majeures de ces démarches est le fait qu'elles articulent les contenus souvent décontextualisés des programmes scolaires («formes», «couleurs», «composition», pour les arts plastiques; «le rythme», «les timbres», pour la musique) à un thème général qui représente un objet ou une pratique culturelle de référence. Les propos rapportés par une praticienne, enseignante spécialiste de musique à l'école primaire genevoise, témoignent de telles démarches: «Nous commençons les cours de musique par l'œuvre concernée. Cela nous donne un élan... Puis on élargit l'étude. Autour de Gershwin, nous avons abordé des moments de l'histoire du jazz, des timbres et rythmes spécifiques, des types d'orchestres... L'enfant s'y retrouve et cela fait sens» (Mili, en cours). Une nouvelle dimension de la notion de «production de l'œuvre» émerge ainsi, fortement liée à l'expérience esthétique non pas des seuls musicien, compositeur ou plasticien, mais également de l'activité de réception des individus qui constituent le «public» qui fait vivre et fonctionner socialement les œuvres.

La prise en compte des objets et pratiques culturels dans leur fonctionnement socio-institutionnel soulève la question de savoir en quoi ces pratiques modifieront, à terme, les contenus disciplinaires et les modalités d'enseignement traditionnellement associés aux disciplines artistiques.

### Enseignements artistiques: des tendances contrastées...

Deux grandes tendances contrastées sont majoritairement en vigueur dans les enseignements artistiques depuis la généralisation de l'école obligatoire en Europe, soit dès la seconde partie du 19<sup>e</sup> siècle et durant les deux premiers tiers du 20<sup>e</sup> siècle.

Une première tendance, que nous pouvons qualifier de *technico-esthétique*, est centrée sur la formation des compétences pour un secteur de la production: c'est le cas de l'enseignement du dessin, des travaux manuels (pour les garçons), de la couture (pour les filles), et leurs rapports avec des nombreux métiers liés à l'artisanat, à l'industrie ou aux travaux ménagers. L'enseignement des pratiques artistiques «nobles» telles que, notamment, la peinture, la sculpture ou la pratique instrumentale en musique a fait également l'objet d'approches technico-esthétiques visant une articulation plus ou moins serrée avec les métiers afférents: le peintre, le sculpteur, le musicien, le compositeur... C'est ainsi que, par exemple, Werner (2000) constate qu'une «évolution de la politique de démocratisation de l'enseignement artistique, en particulier de l'enseignement musical, a pu être constatée durant le vingtième siècle dans les écoles élémentaires et secondaires» (p. 15), grâce notamment à la pratique musicale des élèves (en tant qu'instrumentiste ou en tant que chanteur). Notons à cet égard que durant les années 1920-1930 ont été créés en Europe des orchestres d'étudiants avec un réseau organisé de concerts publics et de festivals (mouvement qui a faibli durant les années 1960 et a repris de l'ampleur depuis les années 1980). Plus qu'une opposition fondamentale, les différences de traitement entre ces deux groupes (arts appliqués *vs* arts nobles) découlent d'une hiérarchisation marquée par la valeur sociale associée aux différents types de métiers concernés.

Cette tendance technico-esthétique se caractérise essentiellement par une identification et par des découpages «techniques» des objets d'enseignement, relativement à l'unité idéologique des valeurs liées au statut culturel et social des Beaux-Arts depuis la Renaissance: savoir-faire, contrôle de la représentation et des techniques, le tout en suivant une progression linéaire de difficultés à surmonter. Dans le domaine du dessin, par exemple, l'enseignement scolaire est structuré sur les principes de la formation académique des Beaux-Arts: on débute avec le tracé géométrique (Guillaume, 1885), on passe à la copie de modèles, pour arriver à des savoirs et savoir-faire considérés comme plus intellectuels: le respect des belles proportions, la représentation d'objets, puis de la figure humaine, et, enfin, des actions humaines... (Monnier, 1992).

Une deuxième tendance, que nous pouvons qualifier d'*humaniste*, est centrée sur la conviction que les pratiques artistiques contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne. Historiquement, elle remonte à la conception de l'enfant issue de l'œuvre de Rousseau, qui a largement influencé les travaux de Pestalozzi et de Fröbel, parmi les premiers à proposer des matériaux didactiques spécifiques dans le but de «cultiver l'esprit des enfants» (Efland, 2005, p. 55). Généralisée dès le début du 20<sup>e</sup> siècle dans le cadre des différentes expériences d'éducation nouvelle et des «pédagogies actives» (Claparède, Montessori, Freinet,...), cette tendance défend une vision des enseignements artistiques centrée sur l'activité des apprenants. Partageant directement ou indirectement les principes pédagogiques du *learning by doing* préconisés dès 1894 par Dewey dans son école expérimentale, cette perspective trouvera d'autres relais assidus, américains et européens, dans le domaine des enseignements artistiques (Alain, 1963; Decroly, 1978; Lowenfeld, 1958; Read, 1943, pour ne citer que quelques-uns des plus marquants). Constatons, par ailleurs, que cette centration sur l'activité de l'enfant est cohérente avec l'évolution même des conceptions sur le travail artistique qui, depuis les romantiques, attachent une importance centrale au «Génie» de l'artiste: «la production de l'œuvre d'art a commencé par s'aligner sur un modèle de «création» dans lequel [celle-ci est] produite à partir d'une *auto-affectation* du Génie» (Thévenin, 1992, p.131). C'est pourquoi cette deuxième tendance se caractérise par une proximité accrue des pratiques scolaires et des pratiques socio-culturelles, conduisant parfois même au mélange des deux: on aboutit ainsi à la mise en pratique d'activités artistiques qui, par référence à la *vie d'artiste* se veulent une *esthétique en actes*.

### ...et leurs didactiques

Dans ce cadre, très rapidement esquissé, la didactique emprunte des voies méthodologiques, relatives aux règles et principes normatifs pour l'enseignement.

Les aspects didactiques des enseignements *technico-esthétiques* se focalisent sur des modèles à imiter et l'ordonnancement d'exercices par paliers de difficulté. Est visée une transmission de techniques (manipulation correcte d'outils et instruments, connaissance des matériaux et supports, maîtrise des systèmes graphiques, etc.), passant par une conception progressive du système d'apprentissage qui, depuis Comenius (1638/1992), puis de Herbart (1894) hiérarchise et découpe en étapes le curriculum. Les méthodologies proposent des exercices qui sont spécifiques au découpage scolaire de la discipline et visent à développer notamment les habiletés motrices relatives à des savoir-faire ainsi identifiés et le plus souvent isolés de toute pratique de référence (les débuts à l'instrument se réalisant sur la base d'un répertoire technique spécifique, découplés de la fréquentation du concert en tant qu'auditeur, par exemple).

De son côté, la conception *humaniste* n'échappe pas à cette vision de la didactique comme méthode. Le terme même de *méthodes actives* utilisé pour caractériser les environnements pédagogiques dans lesquels émerge cette deuxième perspective montre bien que la réflexion en termes de *règles pour l'enseignement* fait entièrement partie des cadres normatifs qui définissent les pratiques pédagogiques. Cependant, dans cette tendance, le didactique est placé plutôt sous l'égide d'une *didactique générale*, considérée comme un ensemble de conceptions et de principes pédagogiques: «le succès de celle-ci [la didactique] est bien suspendu à la prise en considération des indications fournies par celle-là [la pédagogie]» (Avanzini, 1987, p. 21, cité par Gaillot, 1997). Cette conception humaniste s'inscrit «dans le sillage des utopies de la fin [du 19<sup>e</sup>] siècle, rêvant d'un art moderne et laïcisé, collaborant avec l'industrie, répandu dans l'espace quotidien» (Pernoud, 2003, p. 36), comme en témoigne, par exemple, l'émergence du Bauhaus en 1919.

Durant le 20<sup>e</sup> siècle, l'enseignement artistique vivra dans la tension permanente entre ces deux tendances, présentes à des degrés divers au sein des pratiques didactiques. Par rapport aux fonctions dévolues au patrimoine et/ou répertoire culturels dans ces diverses conceptions pédagogiques, on peut constater cependant qu'un glissement s'opère de l'enseignement académique centré sur les savoir-faire, dans lequel les œuvres et pratiques artistiques apparaissent souvent comme des modèles décontextualisés à imiter, vers des dispositifs pédagogiques centrés sur l'activité de l'apprenant, dans lesquels ces œuvres et pratiques tendent souvent à disparaître au profit d'objectifs essentiellement expressifs. Pour autant, la dimension technico-esthétique de l'enseignement ne disparaît pas totalement des enseignements. Décontextualisée du patrimoine culturel, celle-ci apparaît dans les *curricula* essentiellement sous la forme de savoir-faire favorisant l'émergence des facultés psychomotrices et expressives considérées comme des universaux du développement humain. Après la Deuxième Guerre Mondiale, la conception humaniste sera largement adoptée, notamment dans l'enseignement obligatoire. L'importance relative qui sera accordée aux enseignements artistiques comme faisant partie d'un développement intégré visant non seulement les facultés intellectuelles mais également les aspects du développement psychomoteur et affectif (cf. Bloom, 1956), contribuera aux processus de constitution identitaire du champ; un processus qui se poursuit aujourd'hui encore.

## La réflexion sur les enseignements artistiques et ses liens avec la recherche

L'émergence d'une identité disciplinaire, consistant essentiellement à reconnaître une spécificité aux pratiques des enseignements artistiques, au-delà des considérations d'une didactique générale, s'explique notamment par :

- le fait que les œuvres et les pratiques artistiques (production, réception...) deviennent des *objets de recherches* de disciplines universitaires telles que la psychologie (notamment la psychologie développementale), la sociologie, la linguistique ou l'anthropologie, pour ne citer que quelques-unes des plus marquantes;
- l'émergence et consolidation des sciences de l'éducation en tant que domaine académique reconnu et, notamment le mouvement de disciplinarisation des didactiques artistiques (Barbosa, 2001; Gaillot, 1997);
- des phénomènes d'organisation institutionnelle (notamment l'évolution vers la professionnalisation de l'enseignement qui va des écoles normales jusqu'à l'actuelle formation des enseignants à l'université), grâce auxquels les *curricula* sont réorganisés et enrichis par les apports de nouvelles disciplines contributives (Sulzer, 1999; Wirthner & Zulauf, 2002).

Les liens entre la recherche universitaire et les pratiques effectives d'enseignement se tissent tout au long du 20<sup>e</sup> siècle. Dans la partie qui suit, nous souhaitons évoquer brièvement quelques liens de déterminations mutuelles entre la recherche et les pratiques d'enseignement, par rapport aux modèles de l'enseignement et/ou de l'apprentissage qui sont principalement convoqués.

### Constructivisme

Fondées sur la *praxis*<sup>1</sup>, et traditionnellement identifiées (avec l'éducation physique) à l'intérieur des courants hygiénistes du 19<sup>e</sup> siècle comme des disciplines centrées sur «l'expérience corporelle et motrice», les pratiques scolaires des arts plastiques, des travaux manuels, de la chorale ou du jeu d'instruments musicaux (notamment, la flûte à bec, les percussions), n'ont apparemment pas eu de mal à s'approprier les principaux éléments de la vulgate de l'interactionnisme piagetien: l'enfant par son action propre et en interaction avec son environnement matériel et humain, poursuit un développement corporel et intellectuel interne qui s'organise en étapes, et dans lequel toute connaissance nouvelle est assimilée en fonction du développement de ses structures mentales. Comme l'affirme Delalande, «au lieu d'enseigner des connaissances et des techniques, les éducateurs auront pour tâche d'inciter les enfants à ce qu'ils font déjà, c'est-à-dire à s'intéresser aux objets produisant du bruit (qui déjà les fascinent), puis à agir sur ces objets pour agir sur les sons (mais c'est ce qu'ils font d'eux-mêmes), à prolonger cette exploration sonore (il suffit de ne pas les en empêcher)...» (1984, p.7).

En ce qui concerne l'enseignement des arts plastiques, le recours à la vulgate constructiviste s'explique par la familiarité de cette dernière avec les démarches d'une psychologie développementale qui a très tôt mobilisé la production graphique enfantine pour asseoir des modèles du fonctionnement psychique. Les acquis de cette psychologie sont apparus ainsi comme une base scientifique justifiant les modalités pratiques adoptées par l'institution scolaire pour les enseignements artistiques. Ce d'autant plus que commençaient déjà à pointer au dé-

but du 20<sup>e</sup> siècle les thèses proposant des parallèles entre le dessin enfantin et l'*art primitif*, tant chez les artistes et intellectuels que chez les scientifiques (Luquet, 1967; Van Gennep, 1911). Ces parallèles se concrétisent autour d'une conception endogène, individuelle et linéaire du développement (Schneuwly, 2002), compatible dans ses grandes lignes avec la conception de Fröbel<sup>2</sup>. Se répand alors l'idée, généralisée durant les années 1970, que l'art sert naturellement le développement général de l'individu dans le cadre d'une imprégnation non didactisée telle que défendue par Freinet (1969) ou, plus marginalement, par Stern (1956).

En arts plastiques, le terrain préparé par les travaux de Luquet (1967) ou par Lowenfeld (1958), avec leurs descriptions de l'évolution de la production graphique infantine par stades, a donné lieu à un foisonnement de publications (Goodenough, 1975; Kellog, 1970; Lurçat, 1974; Meredieu, 1974; Widlöcher, 1965), qui ont mobilisé différents cadres théoriques (notamment la psychanalyse et la théorie de la Gestalt). Contrastant avec l'approche de Piaget, ces modèles donnent un rôle central aux aspects affectifs et expressifs liés à la production graphique infantine. A l'intérieur de ces modèles apparaissent également des contrastes importants, que nous ne pouvons pas développer ici faute de place, relativement à l'interprétation de ces stades et du rôle que joue l'environnement dans leur évolution<sup>3</sup>.

En musique, par exemple, sont publiés jusqu'à une période très récente, des ouvrages et des articles qui se penchent sur la problématique d'identifier des stades de développement par rapport aux processus de perception et/ou de production de phénomènes sonores (Imberty, 1990; Mialaret, 1988; Oerter & Bruhn, 1997). Le développement sensori-moteur tel que théorisé par Piaget permet aux auteurs de faire correspondre, par exemple, la production de petits extraits mélodiques au développement de l'objet permanent. Les auteurs tentent ainsi de situer les «perceptions spontanées» (tessiture utilisée et/ou perçue, reconnaissance de mélodies, justesse du chant, sens tonal, etc.) dans des stades de développement, bien qu'ils soulignent le caractère relatif de ces stades et le fait qu'il s'agit de points de repère relativement grossiers: selon eux, le niveau d'expertise d'un enfant de six ans peut dépasser celui d'un adulte, dans certaines situations et conditions de formation.

Ces modèles qui ont longtemps marqué les options pédagogiques, partagent des aspects communs avec l'approche constructiviste: malgré des travaux socio-constructivistes ayant mis en évidence l'importance de la dimension sociale dans les processus de développement des apprentissages graphiques (Darras, 1996; Kindler & Darras, 1997; Wallon & Lurçat, 1987), ces modèles proposent une conception essentiellement centrée sur les interactions de l'individu avec l'environnement matériel. Ainsi, les liens entre les types de productions graphiques et



les processus de développement donnent lieu à une conception solitaire et décontextualisée de l'activité graphique enfantine, par rapport à laquelle la dimension sociale est le plus souvent perçue comme une interférence dans les processus d'un développement essentiellement interne. Ce qui peut expliquer, de ce point de vue, la tendance à privilégier la modalité du travail en atelier<sup>4</sup>, par référence à la conception sociale généralisée du travail de l'artiste plasticien: l'enseignant *met en situation* par une sollicitation qui doit ouvrir sur des interrogations, des recherches et expérimentations avec outils et matériaux, durant lesquelles il «intervient pour offrir les meilleures conditions matérielles de travail [...], pour réguler les actions de chacun, pour encourager individuellement, pour faciliter les échanges entre les élèves [...]» (Lagoutte, 1994, p.157). Le glissement puérocentrique signalé en début de ce texte aboutit à la définition du rôle du professeur qui consiste à proposer des environnements riches, pour que l'élève découvre par lui-même les contradictions qu'il surmontera en inventant de nouveaux modes d'agir et de penser.

Avec l'émergence de l'approche constructiviste piagetienne en tant que théorie du développement et d'organisation de la psyché humaine, les disciplines des enseignements artistiques vont disposer de la reconnaissance académique et d'un cadre conceptuel formel qui leur permet de s'interroger sur les processus psychologiques centrés sur l'activité d'*expression* graphique ou sonore. Ce cadre conceptuel permettant de justifier des pratiques d'enseignement qui ne sont plus centrées sur des objets culturels à imiter, mais sur les *processus* considérés comme des universaux faisant partie de la nature humaine.

### Cognitivism

Les paradigmes cognitivistes, de par leur focalisation sur les phénomènes liés à la perception humaine, constituent un domaine de la psychologie qui a influencé l'intérêt de la recherche pour les phénomènes artistiques. D'abord développés dans le sillage de la théorie de la Gestalt (Köhler, 1972; Wertheimer, 1956), les travaux ont mis en avant les processus liés à la «perception intelligente de la forme» (ou insight), grâce auxquels l'on identifie l'activité physiologique du sujet comment étant à la base de l'émergence et de l'organisation des formes perçues. Cette conception gestaltiste a donné lieu à de nombreuses recherches et publications concernant autant les registres graphiques que sonores, mettant directement en lien les processus psycho-physiologiques de la perception humaine avec les paramètres des œuvres et/ou des pratiques artistiques (Arnheim, 1971; Drake & Rochez, 2003; Kellog, 1970; McAdams & Bigand, 1994). Ces travaux correspondent d'une certaine manière à la vision *active* de l'apprentissage présentée plus haut, selon laquelle celui-ci est un processus d'acquisition de compétences par la pratique. Soulignons, cependant, que le paradigme cognitiviste vers lequel pointe la plupart de ces recherches ne s'occupe pas de l'apprentissage *stricto sensu*, mais plutôt de décrire l'organisation interne des compétences ac-

quises dans la résolution de tâches. En ce sens, la plupart de ces travaux s'éloignent des pratiques de référence et se centrent sur le développement de compétences sensori-motrices<sup>5</sup> de l'individu considérées comme universelles.

Certains représentants du cognitivisme, au sens large du terme, ont cependant élargi le champ de questionnement relatif à la «perception des formes artistiques» en soulignant la nature culturellement construite de ces dernières. Parmi eux, soulignons l'importance des recherches et interventions éducatives menées dans le cadre du *Harvard Project Zero* (Goodman, 1996) dont la finalité dernière était «le progrès des arts à travers une meilleure éducation des artistes, des publics et de l'administration» (p. 66) avec le développement de programmes entre des écoles (secondaires et supérieures) et des musées, des travaux conjoints d'élèves et d'artistes dans programmes d'études et des recherches sur les processus et les capacités humaines impliquées particulièrement dans la *production et/ou la compréhension* des œuvres d'art.

#### Questionnements à partir des sciences humaines et sociales

Dans un domaine où les démarches et méthodes scientifiques côtoient les débats philosophiques, la tendance générale à appliquer les théories psychopédagogiques pour justifier les pratiques d'enseignement trouve également ses critiques. Déjà Bataille (1930) reprochait à Luquet de ne pas constater le fixisme des caractéristiques graphiques que ce dernier attribuait aux stades cognitifs du «réalisme intellectuel» ou du «réalisme visuel», et le fait qu'elles correspondaient à des styles ou, comme on les nommerait aujourd'hui, à des registres sémiotiques culturellement construits. Des champs et pratiques de recherches mettant en évidence la richesse et la complexité des phénomènes liés aux objets culturels émergents et se déploient dans plusieurs domaines de la recherche universitaire.

Un premier domaine est celui des analyses structuralistes qui, à travers diverses écoles et mouvements de pensée, aboutit à l'émergence d'une conception *langagière* des phénomènes artistiques. En Amérique du nord, ce sont les travaux linguistiques de Bloomfield et de Sapir qui chercheront à mettre en évidence la structure de la langue. En Europe, la linguistique saussurienne, puis ses développements dans le *Cercle Linguistique de Prague* mais aussi l'ancrage institutionnel de l'œuvre anthropologique de Lévi-Strauss, font partie des quelques jalons qui marquent historiquement le déploiement d'études structuralistes dans le champ culturel et artistique. On peut souligner une tendance générale à mettre en évidence l'existence de principes d'organisation de l'œuvre d'art et à chercher une disposition ordonnée d'éléments qui la composent comme un tout. Nous pouvons ainsi souligner l'émergence des recherches sur l'histoire de l'art (Gombrich, 1963, 1983) qui cherchent à donner un statut de processus socio-culturel aux objets artistiques. Dans cette lignée, ce sont surtout les nombreuses études sémiologiques qui cherchent à mettre en rapport les pratiques socio-culturelles et

les objets qu'elles produisent. Bien que les analyses en sémiologie musicale aient vu le jour (Molino, 1975; Nattiez, 1987), c'est le champ des arts visuels qui se présente comme un domaine particulièrement exploité par les analyses (Barthes, 1967) qui mettent en évidence la dimension langagière dans les œuvres graphiques (la publicité) ou picturales (les tableaux d'artiste) qu'elles proposent de décoder. Sans être associées dans un premier temps à des modèles d'enseignement définis, les études structuralistes et leur intérêt pour l'œuvre comme objet culturel fonctionnant selon des registres culturels et sémiotiques spécifiques, annoncent l'intérêt qui sera porté à l'écoute et/ou à la réception des œuvres artistiques, notamment à partir des années 1990 (cf. infra. Approches historico-culturelles). L'élargissement du champ de références de l'enseignement des arts plastiques dans l'école obligatoire à l'ensemble des objets et pratiques du «visuel», fait également partie de ce mouvement. L'intérêt central porté à la «culture visuelle» (Freedman & Stuhr, 2004) s'explique également par les évolutions internes au monde artistique qui, notamment avec les travaux de certains mouvements des avant-gardes du 20<sup>e</sup> siècle, ont contribué à remettre en question les catégories et hiérarchies liées à l'héritage romantique des Beaux Arts.

Un deuxième domaine est celui des études sociologiques et anthropologiques relatives à la production et/ou de réception des objets artistiques, dans la lignée des grands travaux sur les fonctions sociales de l'œuvre d'art (Adorno, 1989, 1994; Croce, 1991; Lukács, 1914/1981). Des travaux comme ceux de Bourdieu et Passeron (1975, 1983), à travers l'explicitation des conditions socio-économiques qui définissent et rendent possibles les expériences culturelles et/ou esthétiques, vont ouvrir à un questionnement des visées et conditions des pratiques artistiques et des enseignements artistiques. Ces travaux mettront en avant les questionnements relatifs à la réception d'œuvres, à l'expérience et l'éducation esthétiques (Jauss, 2001 ; Parsons, 1986), dans le cadre muséal (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1995; Wetzl Fairchild, 1991) comme dans la salle de concerts (Etienne, 2004).

#### **Approches anthropologiques historico-culturelles**

Déjà dans les travaux de la psychologie culturelle de Meyerson (1945/1987) ou de l'anthropologie de Leroi-Gourhan (1964), on peut identifier un intérêt pour les œuvres humaines en ce qu'elles constituent des cristallisations de l'expérience des groupes sociaux qui organisent les manières individuelles et collectives de penser et d'agir le monde. Sans revenir à l'académisme qui a présidé à l'enseignement technico-esthétique de l'œuvre plastique ou musicale comme modèle supérieur à imiter, apparaît un intérêt convergent des institutions culturelles, de la recherche universitaire et des institutions de formation pour l'œuvre comme produit culturel, avec un potentiel pédagogique lié à ses usages individuels et sociaux. Cet intérêt peut être défini dans une visée de socialisation *de* et *à* l'art comme pratique socio-culturelle, notamment en abordant la question centrale

de l'enseignement artistique qui est celle « de l'accès de l'œuvre à son être public » (Thévenin, 1992, p. 133). Dans le cadre de ce dernier paradigme, l'éducation artistique passe par la communication publique des œuvres. De ce point de vue, elle remplit non seulement une fonction de médiateur dans la transmission du patrimoine ou du répertoire, mais est également facteur du développement de la personne.

Bien que tardivement redécouverts et généralisés, notamment à travers l'approche de la psychologie culturelle (Bruner, 1973, 1991), les travaux issus du paradigme historico-culturel du développement (Léontiev 1975/1984; Vygotski, 1985) présentent aujourd'hui un cadre théorique et méthodologique qui interroge les fonctions sociales et individuelles des processus généraux de production et de transmission sociale de la culture. En même temps, ils apportent un regard alternatif<sup>6</sup> aux modèles du développement issus du constructivisme dans la mesure où ces études partagent la thèse selon laquelle l'enseignement est un processus de transmission d'artefacts culturels (œuvres, instruments, langages, pratiques) qui *engendrent* le développement de l'enfant.

Par rapport aux conceptions de *la praxis* évoquées plus haut, il s'agit d'une nouvelle manière d'envisager l'activité humaine et ses produits. Celle-ci n'est plus atemporelle mais s'inscrit dans une histoire qui produit des œuvres, des artefacts culturels, qui *médiatisent* les expériences individuelles et sociales du monde.

*C'est la société [qui] nous procure un ensemble d'outils, de concepts, d'idées et de théories qui nous permettent d'atteindre mentalement un niveau supérieur. [...] Le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont le reflet des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action*» (Bruner, 1996, p. 34).

En abordant la nature historico-culturelle de l'art comme phénomène collectif et les œuvres comme cristallisations de ce phénomène, nous assistons à un réinvestissement des œuvres artistiques dans les enseignements en tant que médiateurs spécifiques du fonctionnement individuel et collectif de la culture.

#### Apports depuis les sciences de l'éducation

Dans les processus d'institutionnalisation des sciences de l'éducation comme domaine reconnu de recherches et d'interventions, nous pouvons également identifier des apports déterminants pour la réflexion sur l'enseignement artistique. En effet, comme le soulignent Hofstetter et Schneuwly (1998), les caractéristiques propres aux objets de recherches en sciences de l'éducation ont également permis de réinterroger les travaux issus des sciences contributives, avec un intérêt marqué pour la spécificité propre aux différents types de situations éducatives (Moro & Rickenmann, 2004). Dans le cadre des mutations actuelles dans les enseignements artistiques, deux apports majeurs peuvent être identifiés depuis les sciences de l'éducation, relativement aux conditions socio-institutionnelles des

pratiques scolaires et à la réflexion sur les objets d'enseignement, qui est à l'origine du développement institutionnel des didactiques disciplinaires (Schubauer-Leoni, 1998).

Dans cette perspective soulignons, notamment la réflexion sur les facteurs sociaux liés à l'apprentissage. A une conception qui résulterait de l'expérience de sujets solitaires dans un monde stable, se substitue une nouvelle conception dynamique de l'apprentissage résultant de la participation active des apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent (Lave & Wenger, 1991). Le concept de participation comprend l'ensemble d'interactions, coordinations, transactions et négociations entre les personnes visant une compréhension partagée des pratiques, des normes et des significations collectivement attribuées aux activités (tant sociales que scolaires). Cette conception située des apprentissages élargit désormais les référentiels mobilisés pour la planification des activités didactiques: outre l'activité de l'artiste (plasticien, compositeur, interprète...), l'enseignement recourt à un ensemble plus vaste de pratiques propres au champ artistique et aux divers types d'institutions culturelles. Les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) contribuent à la prise en compte des savoirs à enseigner et à leur transposition «interne» (Chevallard, 1991) ainsi qu'à l'enrichissement des situations didactiques et des tâches d'apprentissages proposées aux élèves.

La prise en compte de la médiation sociale permet également de renouer avec la place centrale que tient le travail enseignant dans les processus d'enculturation qui engendrent les apprentissages, dans le droit fil des thèses historico-culturelles évoquées plus haut. Le rôle médiateur de l'adulte fait actuellement contrepois aux soucis de l'intervention aliénante qui ont souvent accompagné l'enseignement artistique. Au contraire, l'enseignant apparaît aujourd'hui comme le porteur d'une expertise disciplinaire – à la fois *instrumentale* et *sociale* – à qui échoit la fonction centrale d'aménager les *milieux didactiques* (Brousseau, 1998) qui facilitent l'appropriation des différents types de savoirs (notionnels, savoir-faire, savoir-être). Ainsi, l'activité de l'élève n'est plus envisagée comme individuelle, mais comme fondamentalement sociale et se déroulant au sein de processus spécifiques d'enseignement/apprentissage, tant dans le cadre scolaire (Brossard & Fijalkow, 1998; Schneuwly & Bronckart, 1997) que non-scolaire (Moro, Schneuwly & Brossard, 1997).

### **Nouvelles perspectives didactiques dans une approche culturelle des enseignements artistiques**

Les questionnements évoqués n'ont pourtant pas fondamentalement modifié les pratiques pédagogiques durant les décennies de 1970 et de 1980 à l'école pri-

maire. Durant ces deux décennies une distance importante existait entre des études relatives à l'œuvre d'art et à son fonctionnement socio-culturel et langagier (dont le lieu institutionnel est l'université) et les pratiques d'enseignement focalisées sur des visées d'expression et de créativité qui étaient largement présentes dans les écoles supérieures d'arts plastiques et/ou dans les conservatoires de musique. En ce qui concerne le champ des arts visuels, quelques exceptions à ce mouvement général: premièrement, l'introduction et stabilisation (toujours fragile) de l'histoire de l'art comme discipline dans l'enseignement secondaire et postobligatoire; deuxièmement, l'émergence d'un intérêt pour l'étude et le décodage de l'image (notamment télévisuelle et publicitaire) liée à l'élargissement des visées de l'enseignement des arts plastiques à la *culture visuelle* et au mouvement d'éducation aux médias depuis les années 1980 (Freedman & Stuhr, 2004; Meunier & Peraya, 2004).

A partir des années 1980, avec le mouvement institutionnel de professionnalisation des enseignements artistiques (Sulzer, 1999), tant au niveau de l'école obligatoire qu'au niveau de l'enseignement supérieur, et des problématiques relatives à la formation des enseignants, la sensibilisation aux questions évoquées ci-dessus a élargi le champ de questionnement des fonctions sociales et culturelles des arts et de leur enseignement. D'abord très marginal, même chez les tenants d'un enseignement humaniste, l'intérêt de l'enseignement pour les problématiques liées à la réception de l'œuvre d'art et aux compétences culturelles qu'elle subsume tend à rejoindre aujourd'hui les mouvements de *médiation* initiés dans les institutions culturelles (arts visuels, arts appliqués, théâtre, danse, opéra, musique de chambre, etc.) depuis le début des années 1980. Ces mouvements posent cependant la question centrale du choix des savoirs (notions, savoir-faire, savoir-être) artistiques à enseigner, des rapports qu'entretiennent les individus à ces savoirs (Chevallard, 1991) et de leur transposition dans les *curricula* (Bonafoux & Daniétis, 1997; Efland, 2002; Eisner & Day, 2004) et dans les démarches didactiques scolaires<sup>7</sup>.

## Discussion

Aujourd'hui, les enseignements artistiques s'organisent autour de deux mouvements convergents. D'une part, comme souligné plus haut, le glissement des questions de la perception des phénomènes sonores et/ou visuels vers les questions liées à l'*écoute et/ou à la réception des œuvres*, ce qui met au premier plan les situations dans lesquelles s'établissent des rapports entre les sujets et l'art, avec une focalisation sur des contenus d'enseignement et sur des types d'activités que les élèves peuvent réaliser pour se les approprier. Le projet scolaire vise aujourd'hui l'enculturation de l'élève aux œuvres et pratiques artistiques dans laquelle «[...] la question principale est de savoir comment un être humain grandit au

sein de notre culture et devient ainsi un membre cultivé de notre société» (Stadler Elmer, 2000). N'étant plus centrés sur la seule dimension expressive de l'activité artistique en classe, les enseignants investissent de plus en plus ses dimensions sociales et communicationnelles en l'articulant aux usages culturels, c'est-à-dire liés à une réception collective et active des œuvres. Est mis ainsi en avant le fait que des *contenus d'enseignement* musicaux, plastiques et/ou visuels issus du patrimoine culturel constituent des *outils cognitifs* qui, grâce à leur appropriation à travers les processus d'apprentissage, contribuent au développement des enfants.

Par ailleurs, la présence des objets culturels et pratiques afférentes en classe entraîne également des mutations concernant les modalités d'enseignement. Du point de vue didactique émerge la nécessité d'identifier les objets d'enseignement dans leurs rapports aux pratiques de référence, avec un élargissement du projet éducatif artistique qui, outre la dimension expressive, comprend aujourd'hui des visées communicationnelle et sémiocognitive (Peraya & Rickenmann, 1998). Dans cette perspective, les usages des institutions culturelles deviennent un référent majeur pour la production de milieux didactiques. La diversification des contenus et objectifs des programmes va ainsi de pair avec une diversification des types d'activités et des rôles qui sont proposés aux élèves. Du point de vue institutionnel s'étoffe de plus en plus la liste de programmes pédagogiques invitant les enseignants à utiliser les offres culturelles de la cité. Sont mis à disposition de ces derniers des espaces et des activités dans les institutions culturelles (musées, salles de concert), le plus souvent avec des ressources pédagogiques liées à l'offre culturelle en cours. D'abord perçues comme ponctuelles et indépendantes des programmes d'enseignement, ces passerelles interinstitutionnelles demandent de plus en plus à être intégrées dans les séquences didactiques qui les préparent ou qui les développent en classe.

Depuis les années 1980, les enseignements artistiques développent en parallèle des pratiques qui poursuivent les deux conceptions mentionnées en début de ce texte, sans pouvoir souvent les concilier. D'une part, la conception *technico-esthétique* se déploie principalement, en musique, à travers la pratique chorale, celle de quelques instruments de musique, notamment la flûte à bec, ou à travers la participation à des orchestres scolaires (dans le secondaire); en arts plastiques perdurent des enseignements visant le développement de compétences motrices (par exemple, les exercices graphiques liés à l'écriture), des savoirs techniques souvent décontextualisés (le mélange des couleurs, la diversité d'outils et de supports graphiques); au niveau du secondaire les enseignements d'histoire de l'art délivrent des savoirs notionnels de type encyclopédique. D'autre part, la conception *humaniste* du développement de la personne par l'art se déploie à travers les séances de rythmique (école primaire) et des ateliers de musique (secondaire) et à travers les ateliers d'expression plastique (primaire et secondaire). Une concep-

tion alternative, la conception historico-culturelle des processus de développement et d'apprentissage, semble émerger aujourd'hui comme proposition d'articulation des options fondatrices des deux premières, souvent présentées comme radicalement opposées.

D'un côté, la conception historico-culturelle défend l'idée des pratiques didactiques dans le champ artistique en tant que *processus de transmission* : il y a bien des œuvres, des instruments, des modes opératoires, des langages, des formes et des genres, bref, des *artefacts* de nature sociale, culturelle et historique qui font partie d'un patrimoine culturel que les enfants héritent des générations qui les précèdent (Meyerson, Vygotski). La transmission culturelle scolaire ainsi décrite est à la fois la source de la formation intellectuelle et de la socialisation. Autrement dit, l'enfant s'acculture à ces *artefacts* à travers sa participation à des situations d'*utilisation* de l'héritage culturel. C'est donc au travers des activités conjointes (enseignant-élèves et/ou élève-élève), dans lesquelles il y a souvent des moments de travail en commun et des moments de travail individuel, que l'élève *s'approprie* les artefacts culturels qui sont, à la fois, le *moyen* et le *but* de l'activité collective. Dans ce processus, une nouvelle représentation de la subjectivité fait jour: non plus la subjectivité interne et essentialiste qui lutte contre la normativité aliénante du groupe, mais celle qui émerge de l'échange social. Loin d'être niée par les situations d'enseignement, la subjectivité de l'élève trouve dans les situations d'enseignement/apprentissage, à travers la co-construction d'une expertise culturelle, les *espaces*, les *outils* et *matériaux* pour s'exprimer, pour être reconstruite et pour transformer, à son tour, les pratiques.

Les observations actuelles (Mili & Rickenmann, 2004) montrent les difficultés qu'éprouvent les praticiens à quitter un référentiel disciplinaire formulé en termes de savoirs notionnels et de savoir-faire procéduraux et décontextualisés. Ces difficultés sont renforcées par le très lent développement d'*ingénieries didactiques* qui facilitent aux enseignants le travail avec les objets culturels de référence. Cependant les œuvres et pratiques culturelles entrent ainsi dans l'espace de la classe et font de l'école un lieu qui élargit les pratiques des institutions culturelles. En même temps, de par ce mouvement d'appropriation culturelle, les œuvres et pratiques afférentes sont didactisées, dans la mesure où les enseignants font des choix quant aux contenus à enseigner et produisent des situations spécifiques de travail qui, parfois même, débordent le cadre scolaire pour réinvestir les lieux culturels.

### Notes

- 1 En Suisse, puis en Europe francophone, les principes psychopédagogiques de Claparède, qui a lancé une des premières études à très grande échelle auprès de 3000 écoliers suisses romands, font du «jeu» un des paradigmes des processus d'enseignement/apprentissage, à travers lesquels l'adulte «crée» des besoins vitaux que l'enfant cherche à satisfaire à travers son activité. Ce paradigme sera repris et développé dans les travaux de Read (1943).



- 2 « En comparant le développement des enfants avec les processus de croissance des plantes, Fröbel a inventé un nouveau type d'école nommée en allemand kindergarden ou jardin d'enfance » (Efland, 2005, p. 57).
- 3 Pour une étude des différences entre les approches «stylistique» de Read, «schématique» chez Lowenfeld ou «esthétique» chez Parsons (cf. Efland, 2002 et Eisner, 2002).
- 4 L'étude de la production graphique enfantine a été également influencée, notamment à partir de années 1980, par les lectures psychanalytiques de la production graphique enfantine, sans que des effets marquants se soient fait sentir dans l'enseignement. Une seule exception: la tendance générale à associer les démarches d'art thérapie (Malchiodi, 1998) dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Un nombre important d'apports conceptuels de la psychanalyse a été introduit dans les modèles postérieurs à Luquet, par exemple, chez Meredieu (1974), Anzieu (1981), Tisseron (1995). Ils ont été influencés par les travaux de Winnicott (1975) et traités de manière systématique chez Widlöcher (1965).
- 5 Cet accent sur le sensori-moteur découle également des catégories de la pédagogie par objectifs proposées par Bloom, avec le classement des matières scolaires en champs cognitif, affectif et psychomoteur (1956).
- 6 Alternative dont on tente aujourd'hui de cerner les convergences avec les apports socio-constructivistes, comme tente de le montrer Bronckart (1999).
- 7 Cette conception culturaliste obéit aussi à des impératifs sociétaux de renouvellement d'un public qui tend à désertier les lieux traditionnels de la culture (Ancel & Pessin, 2004). Mais il serait simpliste de réduire à ce seul aspect la problématique des pratiques de médiation culturelle.

### Références bibliographiques

- Adorno, T. W. (1989). *Théorie esthétique. Paralipomena: théories sur l'origine de l'art*. Paris: Klincksieck.
- Adorno, T. W. (1994). *Introduction à la sociologie de la musique: douze conférences théoriques*. Genève, Orgemont: Contrechamps éditions.
- Ancel, P. & Pessin, A. (Ed.). (2004). *Les non-publics. Les arts en réceptions* (Tome 1). Paris: Harmattan.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre: essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Galimard.
- Arnheim, R. (1971). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Barbosa, A.-M. (2001). *A imagem no ensino da arte*. Sao Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (1967). *Le système de la mode*. Paris: Seuil.
- Bataille, G. (1930). L'art primitif. *Documents*, 7 (2), 389-397.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: McCay.
- Bonafoux, P. & Daniélis, D. (Ed.). (1997). *Critique et enseignement artistique. Du discours aux pratiques*. Paris: Harmattan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1975). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1983). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1999). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique l'une de ses disciplines majeures. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (p.19-41). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M., & Fijalkow, J. (1998). *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York: W.W. Norton.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz. (Titre original en anglais: *The Culture of Education*).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (1ère édition 1985).
- Coménius, J. A. (1638/1992). *La grande didactique (1638)*. Paris: Klincksieck.
- Croce, B. (1991). *Essais d'esthétique: textes choisis*. Paris: Gallimard.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image. De l'imagerie initiale à la communication de l'adulte*. Paris: ESF.
- Decroly, O. (1978). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: Buchet-Chastel.
- Drake, C. & Rochez, C. (2003). Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales. In M. Kail & M. Fayol (Ed.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 444-479). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dufresne-Tassé, C. & Lefebvre, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée*. Montréal: Hurtubise.
- Efland, A.-D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visuals Arts in the Curriculum*. New York: Columbia University and National Art Education Association.
- Efland, A.-D. (2005). Infancia y cultura visual. In M. Belver, M. Acaso & I. Merodio (Ed.), *Arte Infantil y Cultura Visual* (pp. 53-69). Madrid: Eneida.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press
- Eisner, E.W. & Day, M. (Ed.). (2004). *Handbook for research and policy in art education*. New York: Mahwah, Erlbaum Associates.
- Etienne, B. (2004). Situations artistiques et situations de réception: la musique dans tous ses états. In P. Ancel & A. Pessin (Ed.), *Les non-publics. Les arts en réceptions* (Tome 1, pp.127-144). Paris: L'Harmattan.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual Culture in art education. In E. Eisner & M. Day (Ed.), *Handbook for research and policy in art education* (pp. 281-297). New York: Mahwah, Erlbaum Associates.
- Freinet, C. (1969). *La méthode naturelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts Plastiques. Eléments de didactique critique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombrich, E.-H. (1963). *L'art et son histoire: des origines à nos jours*. Paris: Julliard.
- Gombrich, E.-H. (1983). *L'écologie des images*. Paris: Flammarion.
- Goodenough, F. (1975). *L'intelligence d'après le dessin*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris: éditions de l'Éclat.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons Éducatives). Bruxelles: De Boeck.
- Herbart, J. F. (1894). *Principales œuvres pédagogiques*. Paris: F. Alcan.
- Imberty, M. (1990). La genèse des schèmes d'organisation temporelle de la pensée musicale de l'enfant. *Les sciences de l'éducation*, 3-4, 39-63.
- Jauss, H. R. (2001). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Kellog, R. (1970). *Analysing Children's Art*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Kindler, A. (1997). *Child Development in Art*. Reston: National Art Education Association.
- Kindler, A. & Darras, B. (1994). *A cross-cultural study of young children's understanding of selected visual literacy related functions and concepts*. Conférence présentée à la Conférence de

- la National Art Education Association, Baltimore.
- Köhler, W. (1972). *Psychologie de la forme: introduction à de nouveaux concepts en psychologie*. Paris: Gallimard.
- Lagoutte, D. (1994). *Enseigner les arts plastiques*. Paris: Hachette.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leland, C. H. & Harste, J. C. (1994, September). Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key. *Language Arts*, 71, 337-345.
- Léontiev, A.-N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole* (Tome 1 et 2). Paris: Albin Michel.
- Lowenfeld, V. (1958). *Creative and Mental Growth* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Lukács, G. (1914/1981). *Philosophie de l'art (1912-1914) : premiers écrits sur l'esthétique*. Paris: Klincksieck.
- Luquet, G.-H. (1967). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris: Mouton.
- Malchiodi, C. A. (1998). *The art therapy sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- McAdams, S. & Bigand, E. (Ed.). (1994). *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Meredieu, F. (1974). *Le dessin d'enfant*. Paris: Éditions Universitaires.
- Meunier, J.-P. & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication: une analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles: De Boeck.
- Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983: pour une psychologie historique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, J.-P. (1988). *Composantes sensori-motrice et représentative de l'improvisation musicale infantine*. Documents du CERSE-Université de Caen, No 34.
- Mili, I. (en cours). *L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras européens: une approche sémiologique*. Recherche en cours, Université de Genève.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2004). La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical. In Ch. Moro & R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations* (165-196). Bruxelles: De Boeck.
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en jeu* 17, 37-62.
- Monnier, G. (1992). Approche historique et critique de l'enseignement artistique: remarques sur ses fonctions réelles. In Centre interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Expression Contemporaine (CIEREC) (Ed.), *Art et éducation, Revue Travaux LI* (pp. 147-158). Saint-Etienne: Université de Saint-Etienne et CIEREC.
- Morin, F. & Begoray, D. (2002). A New View of Professional Development for Curriculum Reform Involving Language Arts and the Arts. *Teaching and Learning*, 16 (33), 95-105.
- Moro, Ch., Schneuwly, B. & Brossard, M. (Ed.). (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne: Peter Lang.
- Moro, Ch. & Rickenmann, R. (Ed.). (2004). *Situation éducative et significations* (Raisons Éducatives). Bruxelles: Deboeck & Université de Genève.
- Oerter, R. & Bruhn, H. (1997). Künstlerische Fächer: Das Beispiel Musik. In *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie* (Band 3, pp. 535-570). Göttingen: Hogrefe.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris: Christian Bourgois.
- Parsons, M. (1986). The place of a cognitive approach to aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*, 20, 107-111.
- Peraya, D. & Rickenmann, R. (1998). New perspectives for Media Education, Theory and Practice. *Educational Media International (EMI)*, 35 (2), 125-132.
- Pernoud, E. (2003). *L'invention du dessin d'enfant. En France, à l'aube des avant-gardes*. Paris: Hazan.

- Read, H. (1943). *Education through Art*. Londres: Faber.
- Roquais-Bielak, K. (2004). L'opéra et son public: présences médiatiques et engagements institutionnels. In P. Ancel & A. Pessin, *Les non-publics. Les Arts en réceptions* (Tome 1, pp. 185-197). Paris: Harmattan.
- Rickenmann, R. (2005). *Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom*. Communication, 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept 2005.
- Schneuwly, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 291-304). Paris: La Dispute.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (sous la dir) (1997). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons Éducatives, pp. 329-352). Bruxelles: De Boeck.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. \_Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.
- Stern, A. (1956). *Aspects et technique de la peinture d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Sulzer, E. (1999). *Apprendre l'art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux, 1973-1993*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Thévenin, J.-C. (1992). Enseigner l'art. In Centre interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Expression Contemporaine (CIEREC) (Ed.), *Art et éducation, Revue Travaux LI* (pp. 129-136). Saint-Etienne: Université de Saint-Etienne et CIEREC.
- Tisseron, S. (1995). *Psychanalyse de l'image: de l'imago aux images virtuelles*. Paris: Dunod.
- Van Gennep, A. (1911). Dessins d'enfant et dessin préhistorique. *Archives de psychologie*, 10, 327-337.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Wallon, H. & Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris: ESF.
- Weltz Fairchild, A. (1991). Describing Aesthetic experience: Creating a Model. *Canadian Journal of Education*, 16 (3), 267-280
- Werner, R. J. (2000). Arts Education Policy in the Twentieth Century. *Arts Education Policy Review*, 101 (3), 14-16.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Widlöcher, D. (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Liège: Mardaga.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Wirthner, M. & Zulauf, M. (Ed.). (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan.

**Mots clés:** didactique de l'éducation artistique, compétences culturelles, approche historico-culturelle

## Die Rezeption von Kunstwerken: Welche Grundlagen braucht ihre Didaktik?

### Zusammenfassung

Der traditionelle Kunst- und Musikunterricht wird heute immer häufiger ergänzt durch eine neue Art von Kulturvermittlung, einer Strömung, die meist von ausserhalb der Schulen kommt. Museen, Opernhäuser und Konzertorganisationen wenden sich mit altersgerechten pädagogischen Programmen an die Jugendlichen, derweil sie generell eine kritische Haltung gegenüber der Rezeption der Schulen des «Kulturgegenstandes» und deren Rolle in der kindlichen Entwicklung zeigen. Ein Überblick über die Fachliteratur ermöglicht es, aktuelle Studien und Praktiken einzuordnen im Hinblick auf:

- eine «Didaktik der Rezeption von künstlerischen Werken» mit Bezug auf die wichtigsten Konzepte des Kunstunterrichtes
- die Art und Weise, wie die Humanwissenschaften sich die künstlerischen Werke und die künstlerische Tätigkeit als Forschungsobjekte angeeignet haben,
- die schnelle Entwicklung in den Erziehungswissenschaften von neuen Konzeptionen der Position von kulturellen Artefakten und deren praktischer Umsetzung in Lern- und Entwicklungsprozessen
- neue fachspezifische Didaktiken, die die institutionelle Erneuerung der Lehrerbildung begleiten

Den Abschluss des Textes bildet das Aufzeigen verschiedener Diskussionsrichtungen, die die didaktische Sicht der Frage der «Fachmännischen Schätzung von Kulturgut» als Forschungs- und Ausbildungsziel hervorgerufen hat.

**Schlagworte:** Didaktik der Kunsterziehung, ästhetische Bildung, kulturelle Kompetenzen, kulturhistorischer Ansatz

## La percezione delle opere d'arte: quali riferimenti per la didattica ?

### Riassunto

Oggi giorno, l'insegnamento artistico e musicale vede nascere nuove pratiche di mediazione culturale, sovente esterne all'istituzione scolastica. Musei, opere, orchestre ... si sono dotati di programmi pedagogici destinati ad un pubblico giovane e mettono in discussione con tutta evidenza le pratiche scolastiche in ambito artistico in ordine alla problematica generale della «percezione dell'oggetto culturale» e del suo ruolo nello sviluppo del bambino. La presentazione degli studi in questo campo permette di situare la nascita di ricerche e di pratiche relative ad una «didattica della percezione delle opere» rispetto alle principali concezioni dell'insegnamento artistico, alla maniera in cui le opere e le pratiche

artistiche sono diventate oggetto di studio delle scienze umane, allo sviluppo, nelle scienze dell'educazione, di nuove concezioni riguardo al ruolo degli artefatti culturali e delle pratiche sociali nei processi di apprendimento e di sviluppo, così come all'emergere delle didattiche disciplinari che accompagnano l'evoluzione istituzionale della formazione degli insegnanti. Concludiamo questo testo proponendo alcuni temi di discussione posti dalla prospettiva didattica sulla questione della competenza culturale come obiettivo di ricerca e di formazione.

**Parole chiave:** didattica dell'insegnamento artistico, competenze culturali

## **The Reception of Works of Art: Which Foundations should their didactics have? point**

### Summary

Today's art and music instruction is influenced by new ways of cultural learning, mostly coming from outside of the school. Museums, opera and theatre houses engage young people's interest by means of educational programs adapted to their needs. At the same time, these institutions adopt a rather critical attitude toward schools' art instruction, especially with regard to how cultural events are received – the «reception of cultural objects», and to its role in children's development. A survey of literature should help to consider innovative research and practice in relation to

- the didactics of art and music reception, in connection with the major concepts of art teaching
- the way human sciences have incorporated art works and art practices as objects of research
- the fast development of new conceptions on how cultural artefacts and related practices are positioned in developmental and learning processes at school
- the development of new branch-specific didactics which are stimulated by the institutional renewal of teacher training

In conclusion, we approach a few issues with regard to 'cultural expert knowledge' as research and training object. At the end of this contribution, current discussions are summarized on how expert knowledge of culture should be considered from an educational point of view.

**Key words:** Reception of works of art, art and music instruction, educational programs for young people, reception of cultural object, didactics of art and music reception»