

# A quelle discipline appartiennent les enfants ?

## Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance

Adrienne Chambon, Isabelle Danic, Sandrine Depeau,  
Florian Eßer, Karl Hanson, Régis Keerle, Alice Pfister,  
Fernanda B. Ribeiro, Franca Zucconi.

Coordonné par

Giuseppe Bolotta, Damien Boone,  
Gladys Chicharro, Natacha Collomb,  
Dorothee Dussy, Alice Sophie Sarcinelli

Création graphique de la couverture et de l'intérieur : Massimo Miola ([www.miola.net](http://www.miola.net))

Impression : COM in the BOX ([www.cominthebox.fr](http://www.cominthebox.fr))

ISBN : 979-10-92006-04-9

Tous droits réservés  
© Les Éditions La Discussion, 2017

Les Éditions La Discussion, 39 rue Léon Bourgeois, 13001, Marseille

ελδ

Nous remercions chaleureusement les laboratoires  
qui ont contribué au financement de cet ouvrage :

- Expérience, ressources culturelles, éducation (EXPERICE)
- Institut de recherches interdisciplinaires sur les enjeux sociaux (IRIS)
- Centre Norbert Elias (CNE)
- Centre d'Études et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERPAS)

<b>Introduction</b> .....	11
<b>1 « Disciplines à propos des enfants, constructions d'enfance »</b> .....	29
The child as a Hybrid : Bridging the great Divide .....	31
Regard d'archives, Toronto 1909-1939 : enjeux et pratiques disciplinaires autour de la petite enfance et de la citoyenneté ...	47
L'enfant au cœur du livre : fiction et fantasme, émanation ou rival de l'enfant des sciences humaines ? .....	63
<b>2 « Disciplines pour les enfants ; le discours du Droit »</b> .....	83
Les études en droits de l'enfant .....	85
Des ethnographies de la participation d'enfants et d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance .....	103
<b>3 « Disciplines et enfants ; interdisciplinarité en pratique/collaborations interdisciplinaires »</b> .....	125
Enfance et espaces : cumuler des savoirs .....	127
« Didactique de l'Art - Art de la Didactique » .....	149



---

## Chapitre 7

# « Didactique de l'Art - Art de la Didactique »

L'art de la pédagogie et de l'enseignement,  
la pédagogie et l'enseignement de l'art.  
Pratiques multiples et perspectives de la  
recherche sur l'enfance.

« Sciences de l'enfance » en dialogue<sup>73</sup> avec Franca Zuccoli

Département des Sciences Humaines de la Formation, Université Milano-Bicocca

*Franca Zuccoli analyse un domaine à l'intersection entre l'art de la pédagogie et de la didactique - entendue dans son acception la plus étendue, en tant que modalité d'enseignement, apprentissage - et l'art lui-même, considéré dans sa possibilité d'être enseigné. Dans cet article proposé sous forme d'entretien, elle définit les notions de « Didactique de l'Art- Art de la Didactique » et souhaite souligner la valeur de la didactique, non seulement en lien avec les différentes disciplines, mais aussi dans un cadre plus vaste, comme un art. Pour E. Zuccoli, on pourrait qualifier la didactique d'artisanale/artistique, en concentrant l'attention sur le volet de la réalisation pra-*

---

73. Cet entretien a été conduit et traduit en français par Alice Sophie Sarcinelli, puis mis en forme en collaboration avec Dorothee Dussy.



## Pourriez-vous retracer la genèse de vos projets didactiques pour enfants dans les musées ?

**F.Z.** : Le point de départ remonte à l'expérience du groupe de recherche appelé « Didactique entre école et société », auquel j'ai participé et qui était composé de chercheurs et de professeurs avec des formations différentes, mais ayant réalisé des actions de recherche dans le cadre de la didactique et de la conception éducative. Ce groupe a été créé en 2012 à l'Université Bicocca de Milan, dans le département de Sciences Humaines pour la Formation, notamment dans le cadre du Cours de Maîtrise en Sciences de la Formation Primaire.

Les objectifs de travail de ce groupe portaient sur les domaines d'intersection entre la didactique et les autres disciplines, entre l'école et l'extra-école, où, en gardant toujours les enfants et les professeurs comme les acteurs principaux des différentes analyses, l'école est toujours considérée en relation avec la société, dans le sens le plus vaste du terme. Nombreux sont les sujets qui ont été abordés au fil du temps, par exemple : la citoyenneté, l'alimentation, l'évaluation, l'écoute de la voix des élèves, la continuité dans l'enfance entre des âges allant de zéro à dix ans. Puis, l'analyse a porté sur le lien avec les musées, en particulier les musées artistiques. Ce travail, qui a été enrichi par plusieurs collaborations, de l'observation/évaluation à la recherche, jusqu'à la conception, a amené dans deux cas (Musée du design de la Triennale et Fondation Arnaldo Pomodoro de Milan) à la création de certaines sections éducatives au sein des deux musées. Cela a permis, au fil du temps, de concentrer l'attention, en particulier, sur les deux disciplines que sont la didactique et l'art.

## Méthodologiquement, comment cela fonctionne ?

**F.Z.** : C'est parce que le travail cible l'enfance qu'il requiert une méthode de recherche différente de celle adoptée habituellement. Il nécessite le dépassement des barrières disciplinaires rigides, comme cela peut transparaître à travers l'observation de plusieurs enquêtes menées sur le terrain. Il s'agit de pouvoir mobiliser un regard qui puise dans différentes modalités pour conduire une recherche qui observe des contenus similaires, mais en prêtant une attention à des thématiques et à des perspectives diverses, ainsi qu'à des modalités opérationnelles scientifiques. La bibliographie est dense, une multitude de références ont été trouvées, ce qui a permis d'enrichir le regard des chercheurs

## A QUELLE DISCIPLINE APPARTIENNENT LES ENFANTS ?

*— tique, qui voit l'éducateur ou l'enseignant agir en première personne avec les enfants et les jeunes, en construisant avec eux, de manière concrète, des parcours de connaissance à l'intérieur des sections et des cours. Une didactique qui devient un art puisque, dans son caractère "artificiel", elle crée une sollicitation volontaire et ciblée, dans le but de réaliser des actions spécifiques d'apprentissage-enseignement.*

## Quelle place ont les enfants dans votre réflexion ? Comment rapprochez-vous la didactique de l'art et les enfants ?

**F.Z.** : Avec les enfants en particulier il faut un acte concret avec les mains et le corps. C'est pourquoi la dimension artisanale est importante. Une chose est de faire de l'enseignement traditionnel où tu parles et l'autre écoute. Il se passe autre chose si tu mets en jeu une série d'idées concrètes, pratiques, où le corps a sa partie et les enfants modifient constamment ce que tu as mis en place. Il y a là une création à laquelle tu ne t'attendais pas. Le fait de travailler sur des frontières disciplinaires permet de redonner une place au corps. Le contact avec un objet culturel fort, un contact direct, physique (quand il y a des installations, tu peux y entrer, faire des choses etc.), visuel, te permet de ne pas te limiter à une confrontation avec un livre ouvert qui est un instrument habituel à l'école, mais d'utiliser des paramètres et des sens différents. Souvent, si au musée on ne fait pas seulement la visite traditionnelle où tu écoutes, si tu fais d'autres actions, tu donnes la possibilité aux enfants de s'investir à nouveaux frais. L'idée formative consiste à permettre aux élèves d'avoir des instruments et des formes leur permettant d'utiliser le territoire de façon gratuite, d'intérioriser qu'ils ont le droit d'aller dans ces lieux (bibliothèques, musées) et de les utiliser comme ils le souhaitent. Dès la planification des projets, on fait des expérimentations avec plusieurs groupes pour voir ce qui fonctionne. Il est fondamental que ces choses aient du sens pour les enfants. À cet égard, la pensée de Montessori et de Dewey est centrale. Il faut partir de leur point de vue dans l'expérimentation, et penser à la hauteur des enfants. Par exemple au musée, lors d'une exposition sur le graphique, il n'y avait que des vitrines à hauteur d'adulte. Si tu as des enfants de 4 ou 5 ans, ils ne voient pratiquement rien. Donc, on s'interroge aussi d'un point de vue physique : qu'est-ce l'enfant voit à cette hauteur ? Et aussi, très concrètement, on pense à des lieux où s'assoit devant les œuvres et avoir un temps qui soit à la fois de vision et de choix.



et de réaliser une agrégation positive, d'une certaine manière hybride, nécessitant d'une approche de "bricoleur", entendue dans l'acception de Claude Lévi-Strauss qui, en observant le bricoleur, déclare :

« Regardons-le à l'œuvre : excité par son projet, sa première démarche pratique est pour tant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux, en faire, ou en rajouter, l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor ; il les interroge pour comprendre ce que chacun pourrait signifier [...] » (Lévi-Strauss 1964: 31).

Les disciplines impliquées – la didactique et l'art dans ces différentes formes, comme parfois le design – ont dû se fondre et générer des hybrides où, par exemple, certaines méthodologies spécifiques de l'art ont été utilisées pour approfondir des sujets éducatifs et didactiques ou bien, au contraire, des modalités d'observation et de recherche de la didactique ont été appliquées à des parcours artistiques. Même les mots relevant des deux disciplines ont dû être redécouverts et rendus plus explicites pour permettre d'être utilisés dans cette nouvelle perspective.

### Vous pourriez donner des exemples de ces mots redécouverts ? De ces disciplines hybrides ?

F.Z. : En travaillant avec La Triennale, on a collaboré avec des professionnels issus du design, qui a son propre langage, comme toutes les disciplines. Lorsque on s'attachait à penser à des projets pour les enfants, on se retrouvait avec des positions très différentes. On était autour d'une table où chacun avait un rôle différent : des designers, la directrice du musée, le responsable de la didactique, des pédagogues, et moi. Ces figures différentes avaient toutes une « histoire disciplinaire » différente. Donc, le même mot, par exemple « planification », ne représentait pas la même chose pour nous et pour un designer. Chacun avait ses priorités, même pour des choses très anodines. Pour un musée, la priorité est la sauvegarde de l'œuvre qui ne peut absolument pas être touchée : on ne peut absolument pas permettre de faire toucher un objet d'art assuré. Or, du point de vue des pédagogues, on disait « les enfants ne doivent pas seulement regarder ». A partir de ces collaborations sont nés différents projets. Il y a eu par exemple une très belle exposition « Les fabriques des rêves » qui avait été organisée par Alessi,

où les objets pouvaient être touchés. On avait réfléchi en amont à la façon dont les enfants pourraient toucher un objet sans se ruier tous ensemble sur le même. On a pensé à des grands sofas qui représentaient un grand pré, et vers lesquels on jetait des petits grains, et par groupes de quatre, chacun avait un grain et s'occupait d'un objet. Les groupes pouvaient ensuite toucher tout l'objet en exposition et en parler aux autres élèves qui posaient des questions : « Mais comment est-il ? Léger ? Lourd ? Tu arrives à bien t'asseoir (on avait mis beaucoup de chaises) ? Es-tu confortable ? Pas confortable ? ».

Autre exemple, très souvent les mots du musée ne sont pas les mots de l'école, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas cloisonnés ou afférents à certaines disciplines. Ceci dit certains projets peuvent rentrer dans un projet scolaire, ils rencontrent certaines disciplines enseignées et peuvent tout à fait s'insérer dans le programme. Les deux mondes ne doivent pas nécessairement rester séparés. Du coup le musée doit connaître les prescriptions nationales en matière de niveaux et de programmes scolaires. Mais il faut *a minima* être conscient dès le début qu'on est sur des positions différentes. En réalité, désormais, dans presque tous les musées, on travaille sur l'idée de contamination : des enfants, de la didactique, de penser à qui rentre dans les musées, qui en bénéficie.

### Qui sont les intervenants sur ce projet ? Comment ça se passe concrètement ?

F.Z. : Dans les différentes recherches qui ont été réalisées, nous avons fait collaborer des figures professionnelles différentes, par exemple des personnes qui, dans les musées, s'occupent de la partie artistique : directeurs, curateurs, assistants de conservation, attachés à la communication et, dans les cas de l'art contemporain, directement les artistes impliqués dans les expositions temporaires. Cette présence simultanée de plusieurs professions, chacune avec ses spécificités, son propre langage, son paradigme culturel et épistémologique, a permis d'élargir le regard, d'observer la réalité offerte par toutes ces différentes perspectives, ce qui a bien fonctionné pour les pratiques d'observation et de recherche sur l'enfance.

Dans une autre exposition/occasion/projet, on avait fait un mur entier de matériaux que l'on pouvait toucher. Il y avait des stimulations tactiles avec des sens différentes : froid/chaud, beaucoup de



petits objets, un ou plusieurs, et les yeux couverts on les sentait ; il y avait des matériaux de toutes sortes. Il faut être en cohérence avec la pensée de l'artiste. Si les statues étaient en argile, on travaillait l'argile. Puis, il y avait la fusion. Ne pouvant pas faire la fusion, on utilisait très souvent le calque avec le plâtre pour montrer le positif et le négatif. Il y avait donc ce travail individuel ou collectif où tu réalisais quelque chose soit personnel soit en groupe de manière à ce que, si l'artiste travaille avec les figures géométriques et tel matériel, on travaille cela. Et puis un espace avec les matériaux pour qu'ils puissent toucher pour en faire un élément expérimentiel. (...) L'idée est de permettre au « regard rapide » de devenir un œil où ton expérience de visiteur a son importance. Une fois, on a travaillé sur le son que l'on entend dans un musée.

### **Il y a d'autres travaux qui se situent à l'intersection de l'art et de la didactique, vous pourriez situer votre travail par rapport à d'autres expériences équivalentes ?**

F.Z. : Pour s'engager dans ce domaine, dont les limites sont très floues, ainsi que pour enrichir la documentation, on s'est inspiré de certaines figures qui, déjà dans le passé, ont travaillé sur les aspects pédagogiques, didactiques et artistiques, pour découvrir comment ces disciplines avaient pu dialoguer ensemble, et en identifiant les domaines d'intersection qu'ils avaient pris en compte. En effet, au cours de l'histoire, plusieurs figures illustres telles celles de Rudolf Steiner, de John Dewey, de Herbert Read, d'Arno Stern et de Bruno Munari, pour n'en citer que quelques-unes, ont défriché le domaine, parvenant ainsi à enrichir leurs réflexions personnelles avec un flux de ressources qui n'était pas contraint à l'intérieur des limites disciplinaires, mais qui se nourrissait de contaminations continues.

En effet, ces auteurs ont abordé des aspects différents de la relation entre art et didactique<sup>74</sup>. Leurs approches ont mis en évidence un large éventail de points de contact entre l'art et la didactique, ainsi qu'un aspect spécifique ayant trait non seulement à l'activité à réaliser avec les enfants, mais aussi à la manière de la développer, en mettant l'accent sur une perspective presque à la limite de la capacité artisanale. Un premier point de vue considère la didactique comme un art

74. Note des éditeurs : le mot didactique en français a un sens assez restreint, justement lié à une approche très disciplinaire, ce qui n'est pas le cas des auteurs cités par Franca Zuccoli. En français, on dirait plutôt "pédagogie".

qui essaie de construire des savoirs et des connaissances en utilisant des matériaux concrets, en se basant, en priorité, sur le potentiel humain des enfants et des jeunes qui, avec l'enseignant, contribuent à mettre en œuvre des processus de signification partagés. Toujours dans ce parcours de conquête du savoir, la priorité est accordée aux délais, aux matériaux, à la préparation d'expériences significatives où il faut être impliqué de manière directe, aux réflexions sur les processus qui ont été élaborés. Le travail de l'enseignant est un métier qui, comme celui de l'artisan/artiste permet de faire développer des créations destinées à devenir de plus en plus autonomes, en envisageant, en tant que facteur positif et progressif, la séparation définitive du maître. À cet égard, il est possible d'observer certaines affirmations faites par les auteurs cités. Dans chaque cas, nous avons analysé seulement quelques extraits synthétiques de leurs œuvres, identifiés dans le but de mettre en valeur le domaine d'intersection entre art et didactique, entendu donc comme des charnières conceptuelles d'un discours plus global. Je citerai ces auteurs en ordre chronologique pour permettre d'avoir un panorama prenant en compte les changements historiques et culturels.

Le premier auteur sur lequel nous avons travaillé est une figure qui a suscité, et suscite toujours, des débats très animés sur l'art et la didactique : il s'agit de Rudolf Steiner (1861 – 1925), philosophe et penseur autrichien qui, dans son deuxième essai intitulé « *L'art de l'éducation* » (Steiner 1970), titre édifiant, s'est penché sur le processus d'apprentissage des enfants. Il a attribué une grande importance à l'activité artistique ainsi qu'à la lecture, à l'écriture et au calcul, en essayant d'harmoniser les forces spirituelles-animistes avec les forces physiques-corporelles. Dans son travail, la nature artistique de l'enfant devient donc un aspect essentiel, qui est mis au premier plan et qui doit être pris en compte dans tout ce qui concerne l'enseignement et la pédagogie. À partir des toutes premières années d'école, la peinture et la musique sont introduites en tant que sujets de base du cycle scolaire ; elles ne sont pas entendues en tant que mimésis de la réalité, mais comme perception et recherche inlassable de la forme. Les temps consacrés à l'école tiennent compte de la division en phases et cycles qui lient l'enfant aux rythmes plus généraux des saisons, des constellations, des phases solaires et lunaires, en nous permettant ainsi de comprendre comment le projet éducatif rentre dans un contexte beaucoup plus vaste.



Par ailleurs, pour Steiner, la présence de l'eurythmie<sup>75</sup> favorise une confrontation entre l'élément figuratif et l'élément musical. À cet égard, il déclare : « Il nous faut des maîtres spécialisés pour les arts ayant une influence sur la volonté, et aussi pour les langues qui sont enseignées de manière séparée. Les activités artistiques sont de compétence du spécialiste. Le maître de la classe doit agir comme un élément unifiant. » (Steiner 1980 : 21). Steiner affiche un intérêt pour l'art appliqué en ce qu'il représente le lien avec certains aspects de l'action réalisée par les artistes du Bauhaus, attentifs au mariage entre art et artisanat.

### Comment s'articule l'œuvre de John Dewey dans ce paysage intellectuel ?

F.Z. : Même s'il est né quelques années avant Steiner, en 1859, il a vécu jusqu'en 1952, ce qui a laissé plus de temps à Dewey pour s'imprégner des idées de l'époque. Le texte « *L'art comme expérience* » publié aux États-Unis en 1934, met en évidence la valeur fondamentale de l'expérience, où l'action esthétique devient un élément actif. Dès le début de la situation éducative, l'accent est mis sur l'importance du contact direct avec l'art, mis en œuvre de manière concrète à travers ses objets, dans les expériences muséales. Ce sont les objets d'art, avec leur spécificité, qui permettent de surmonter une certaine apathie et nous introduisent dans la vie avec force ; ce sont eux qui créent une occasion de vivre une expérience intense.

En poursuivant ce tour d'horizon, il faut mentionner la figure d'Herbert Read (1893 – 1968) qui, sur la base des théories de John Dewey, propose l'idée d'une éducation qui se réalise à travers l'utilisation de l'art. Son œuvre "Éducation à travers l'art" (Read, 1962) représente la formalisation de l'hypothèse théorique qui voit l'art en tant que base de l'éducation. En particulier, il observe la relation entre art et éducation à travers deux thèses opposées : la première se base sur une éducation directive, qui fait advenir l'homme comme une personne qu'il n'est pas au départ ; la seconde, au contraire, sur une éducation inspirée des principes de liberté qui permettent de devenir ce que l'on est. Dans ce cas, ses références vont de Platon à Rousseau, de Pestalozzi à Montessori, en arrivant aussi aux figures de Dewey et de Holmes. Dès

75. L'eurythmie est un nouvel art du mouvement créé au début du XX<sup>e</sup> siècle. Pratiquement inconnu dans les pays francophones, il est pratiqué de plus en plus largement en Allemagne, Hollande, Suède, Norvège et dans toutes les régions du monde où existe la pédagogie Waldorf. Cette discipline a pris plusieurs formes : l'eurythmie pédagogique, l'eurythmie de scène et l'eurythmie thérapeutique.

le début de son essai, il prend ses distances par rapport à une idée de l'éducation artistique limitée à une vision exclusivement disciplinaire, puisqu'il fait référence à une idée de réalité entendue comme expérience organique totale. En effet, il écrit : « Qu'il soit clair, dès le début, que je ne fais pas uniquement allusion à une "éducation artistique" en tant que telle, qui pourrait s'appeler, à proprement parler, figurative ou plastique : la théorie que je proposerai inclut tous les modes de l'expression de soi-même, littéraire et poétique (verbale) ainsi que musicale ou auditive, et qui représente une prose de contact intégrale avec la réalité, à tel point qu'elle pourrait se qualifier d'éducation esthétique, ou d'éducation des sens, sur laquelle s'appuie la conscience, et en fin de compte l'intelligence et le jugement de l'individu. Ce n'est que dans la mesure où l'on crée une relation harmonieuse et durable entre les sens et le monde extérieur que l'on construit une personnalité intégrée » (Read 1962 : 26). Quelques pages plus tard, il précise ses propos : « L'éducation peut donc être définie comme un processus visant à cultiver les modes de l'expression, en enseignant aux enfants et aux adultes comment produire des sons, des images, des mouvements, des instruments et des outils. [...] Toutes les facultés, de réflexion, logique, mémoire, sensibilité et intellect sont engagées dans ces processus, qui impliquent tous les aspects de l'éducation. Et tous ces processus impliquent l'art[...] » (Read 1962 : 30).

Ces réflexions radicales ont eu une audience importante, y compris dans les propositions de nombreuses sections didactiques muséales comme, par exemple, celle de Hangar Bicocca de Milan. Au fil des années, la centralité de l'objet artistique a été proposée en tant qu'élément clé pour toutes les disciplines, comme lieu d'expérimentation et de réflexion pour les enfants et les enseignants dans le cadre de projets ayant des retombées transversales allant au-delà des visites au musée.

Bruno Munari<sup>76</sup> (1907-1998) et Arno Stern (1924-) apparaissent pour nous comme des figures plus modernes. Ils sont tous deux engagés dans la conception, la réalisation et la conduite d'ateliers avec les enfants, en proposant des approches complètement opposées. Le premier agit à l'intérieur des musées, avec une méthode spécifique qui voit l'éducateur devenir le répondeur des propositions réalisées, en

76. La figure de Bruno Munari est celle d'une personnalité polyédrique : peintre futuriste, designer, écrivain, expert dans la conception et la réalisation d'atelier, au point de créer une méthode qui lui est propre.



suivant une méthode qui permet une expérimentation permanente pour les enfants. L'autre auteur propose un lieu appelé *clos lieu* où les enfants, avec les adultes, peuvent découvrir leurs potentiels, tout simplement en faisant ressortir ce qui se trouve déjà dans leur patrimoine au caractère universel. Dans ce cas, l'éducateur, appelé *praticien*, s'engage à construire un contexte qui favorise au maximum la liberté d'expression, qui ne corrige pas mais qui accompagne, en recueillant parfois les gouttes qui tombent du tableau accroché au mur, ou en aidant à fixer la feuille avec les punaises à la hauteur souhaitée par les enfants. Les travaux réalisés ne font jamais l'objet de commentaires, mais le parcours d'enquête et de découverte respectif se poursuit de manière individuelle.

### **Vous pouvez nous donner des exemples pour qu'on saisisse mieux les différentes postures entre Munari et Stern ?**

F.Z. : Quelques extraits de texte nous permettent de mieux comprendre les différences entre ces deux approches. Tout d'abord Bruno Munari : « *L'atelier pour enfants* », ouvert à la Pinacothèque de Brera à Milan, est un endroit où les enfants peuvent accéder et jouer avec les règles et les techniques de l'art visuel. Ils trouveront des explications visuelles adaptées à leur âge (entre 6 et 10 ans) ainsi que le matériel, les outils et les supports pour leurs libres expressions [...]. Il existe des musées où il y a également une salle pour les enfants, mais ils sont laissés sans instructions face aux couleurs et aux pinceaux. Par contre, nous estimons qu'il est aussi nécessaire d'enseigner, sous forme de jeu, les éléments qui sont à la base du langage visuel, sans lesquels la communication serait saccadée ou n'arriverait carrément pas aux destinataires. En préparant les enfants à la communication visuelle, et non seulement à la communication verbale, nous pensons former des individus capables de comprendre la communication visuelle et donc de s'exprimer avec un langage correct et précis » (Munari 1981 : 45).

Le second extrait que nous proposons vient de Arno Stern et met l'accent, en particulier, sur l'intérêt théorique de la source de l'inspiration, lorsqu'il nous parle de la nécessité vitale pour l'enfant de s'exprimer : « *Il faut peu de moyens pour permettre la Formulation : un outil traceur et un support. Et il faut beaucoup plus : il faut une parfaite quiétude et la conviction de se livrer à un acte pleinement valable. C'est tout simple et c'est tellement inhabituel ! Je m'explique : le désir de l'enfant est de tracer selon son impulsion naturelle. Si personne ne le distrait, l'enfant fait ce que lui dicte son élan spontané. Mais il ne sait pas d'emblée si cela est admissible ou*

s'il accomplit un acte défendu. Si ceux qui lui servent de référence acquiescent à son jeu, l'enfant se laisse aller à ce plaisir sans retenue et il croit à ce qu'il fait. Il ne le juge pas, ne le met pas en doute. Et ce jeu prendra une place importante dans sa vie. [...] L'enfant encouragé à vivre sa Formulation laisse surgir de lui "ses" créations, il transforme l'espace de la feuille en un monde à sa mesure. [...] La feuille, c'est le paradis : un espace où tout est possible dans une mesure insoupçonnée. » (Stern 2006 : 20-21).

En revenant à nouveau à Munari, les propos de son fils Alberto<sup>77</sup>, chercheur, comme son père, nous permettent de saisir un aspect fondamental, qui est également un point clé de mon analyse : « *Atelier d'un certain côté, signifie "méthode", mais c'est aussi "atelier d'art" qui récupère le sens originnaire de techné, en offrant l'occasion pour chercher, essayer et expérimentier à nouveau* » (Munari 1986 : 74). La réflexion sur ce point devient plus profonde en allant analyser le processus de construction de la connaissance : « *Mais alors, si l'art, l'expression artistique, est essentiellement métaphorique, alors l'art aussi devient production de la connaissance. Voilà donc que cette division entre science et art, cette division entre une connaissance "sérieuse", scientifique, et quelque chose qui est plutôt considéré comme un "divertissement", c'est-à-dire l'art, cette opposition n'a plus de sens* » (Munari 1986 : 75). Cette approche va donc briser la barrière entre une culture sérieuse, à écouter assis derrière les bancs, et une autre culture, expérimentée et vécue de manière directe, en essayant et en essayant à nouveau, en trouvant de nouvelles connexions. « *Si "jouer avec l'art" signifie "jouer avec la connaissance", l'activité réalisée dans le cadre d'un atelier "jouer avec l'art" ne devrait pas être distinguée de toute activité similaire que l'on peut faire avec d'autres domaines de la connaissance* » (Munari 1986 : 76).

### **Dans votre travail, vous vous appuyez également sur l'œuvre de Donald Schön, vous pourriez nous en dire quelques mots ?**

F.Z. : Même s'il ne s'est pas occupé directement d'art et d'éducation, Donald Schön a influencé les réflexions tenues jusqu'à présent sur l'analyse de la relation entre didactique et art. Dans son œuvre, « *Le professionnel réfléchi* » (Schön 2006), il examine ce qu'il appelle

77. Alberto Munari, psychologue et épistémologue, professeur de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, a été l'élève et le collaborateur de Jean Piaget au Centre International d'Épistémologie Génétique de Genève. En Italie, il est professeur de Psychologie et de l'Apprentissage Adulte auprès de la Faculté de Sciences de la Formation de l'Université de Padoue.



« *la réflexion pendant l'action* ». En effet, l'auteur soutient que les meilleurs professionnels – et son attention passe de l'architecture à la planification urbaine, de l'ingénierie à la psychothérapie et au management – ont beaucoup plus de connaissances que ce qu'ils arrivent à exprimer. Tous les jours, ces experts sont confrontés à des défis toujours différents, liés à leur travail et, pour ce faire, ils font appel à l'improvisation, que l'on apprend au cours de la pratique, plutôt qu'à aux formules apprises pendant les études universitaires. Cette approche, cette façon de travailler, cette réflexion sur l'action quand elle est en cours de réalisation, qui peut devenir une manière efficace pour déclencher des processus qui vont augmenter les niveaux de conscience, de prise de décisions et de responsabilité professionnelle, s'applique aussi à la figure de l'enseignant, qui n'a pas fait l'objet des recherches de nos enquêtes.

Le professionnel réfléchi (P.R.) est celui qui, pendant son activité professionnelle, se considère comme un chercheur, en faisant référence au domaine artistique, comme un artisan/artiste qui développe constamment des analyses et des véritables recherches et qui, grâce à cette attitude, augmente ses connaissances et ses compétences en réfléchissant dans/sur son action professionnelle. À cet égard, l'enseignant partage pleinement ces caractéristiques, puisqu'il doit agir dans un contexte vivant, qui ne cesse de se modifier et pour lequel il peut concevoir certains objectifs et certaines actions à entreprendre, mais où la vérité et l'imprévisibilité du présent sont des aspects qui vont certainement avoir un impact, et l'objectif consiste donc à réfléchir pendant l'action.

### **En quoi l'histoire et les auteurs cités ont été utiles/utilisés pour construire les projets d'exposition ?**

E.Z. : Les auteurs sont fondamentaux, y compris pour les étudiants. Sinon on court le risque de pratiques qui ne sont pas ancrées dans une pensée, si ce n'est celle de l'expérience (vous vous trouvez à expérimenter quelque chose, cela fonctionne ou pas, et on s'arrête là). Cela donne une solidité à vos perspectives. Avoir différentes approches vous permet d'avoir un regard différent y compris d'expérimenter dans la pratique professionnelle plusieurs aspects et approches.

Pour les sciences de l'enfance il faut un contact avec les enfants. Pour revenir au discours de Dewey sur la place de l'expérience, c'est la manière d'être de l'enfant qui rend nécessaire le fait de faire des expé-

riences avec les corps, avec les mains. Même si, lorsque on propose ces démarches, il n'est pas sûr que les enfants adhèrent tout de suite car ils sont « déshabitués ». Un aspect intéressant de Munari est que, dans ses laboratoires, il ne donne pas tous les instruments nécessaires. Par exemple, il ne donne pas le scotch et il faut donc toujours trouver une manière d'unir les choses et réfléchir pour trouver une manière de le faire : tu dois prendre un fil, faire un trou dans l'objet etc... il faut toujours une « situation-problème ». Dans mes laboratoires, il n'y a pas une feuille à colorier. Je donne des matériaux, mais c'est à l'enfant de penser comment faire, avec des matériaux en défaut plutôt qu'en abondance, et il lui faut donc réfléchir à partir de ce qui est là. Car souvent – on le voit dans les musées mais aussi dans les écoles – le discours sur l'art signifie colorier une fiche avec des couleurs déjà prédéterminés, on utilise des feutres, tout au mieux, ou des crayons. On perd les instruments plus complexes, le contact avec des matériaux différents, la peinture, ou l'assemblage, tout ce qui, dans une certaine manière, fait partie d'un savoir. Le risque est que l'heure consacrée à l'éducation à l'image est l'heure pour faire un petit dessin, alors qu'il faudrait rajouter aussi une difficulté pour permettre à l'enfant de se mesurer avec le sentiment de « je n'arrive pas » et regarder comment les autres font. Ce qui arrivait quand on donnait l'argile aux élèves, y compris aux adolescents : tout à coup il y avait un silence car il y avait une nécessité physique de rester avec soi-même.

### **Comment rapprochez-vous la didactique de l'art et les enfants ?**

E.Z. : En didactique de l'art, il y a beaucoup de modalités. Par exemple, pour Munari (très pratique) le laboratoire vient toujours avant la visite : il fait d'abord travailler les enfants sur certaines règles de la composition visuelle. Ils vont faire la visite après, de manière à ne pas être influencés par l'œuvre dans ce qu'ils font. Tu arrives au musée après coup, en ayant découvert les matériaux et donc quand tu t'approches, tu as un regard différent. C'est une modalité intéressante. Si tu vois Adolph Stern, celui des « closes lieux », il a un discours complètement différent : tu as un inconscient interne à toi avec un dépôt, très Jungien, d'images et tu as un setting, ce lieu fermé sans fenêtres où tu vas une fois par semaine et tu vas faire ressortir ces images. Dans ces images qu'il a récoltées, il a trouvé que les enfants du monde entier font des dessins similaires, comme un alphabet. Dans un certain sens, c'est très intéressant, mais il ne parle jamais des sujets des dessins, les enfants ne communiquent pas sur cela car tu es dans une histoire à



toi, de parcours. Donc, c'est une forme très différente. Moi quand je travaille, on parle beaucoup de ce qu'on fait. Ma manière de fonctionner est très expérimentale. Ce n'est pas important que ce soit avant ou après la visite : l'important est le contact avec l'œuvre et qu'on ne fasse pas la copie de l'œuvre. Il s'agit d'utiliser les matériaux, les instruments qui te donnent une suggestion pour faire d'autres choses. Par exemple, tu travailles dans une autre discipline : l'artiste a fait certaines choses, que tu peux reprendre toi dans le domaine des sciences et proposer, à partir de cela, des expériences collectives.

### **Pour terminer, pourriez-vous développer un cas d'étude qui ait valeur d'exemple ?**

E.Z. : On peut présenter la création de la section didactique du Triennale Design Museum, où le potentiel de recherche dans les domaines artistiques et didactique ont su se fondre, en conjuguant les langages de champs disciplinaires différents. En 2010, après avoir collaboré avec le Département des Sciences Humaines pour la Formation de Milano Bicocca dans le cadre de certains projets destinés aux enfants, Silvana Annicchiarico, directrice du Triennale Design Museum de Milan, a décidé, en collaboration avec son équipe, de créer une section didactique à l'intérieur du musée. Pour ce faire, elle a impliqué, dès le début, le cours de maîtrise en Sciences de la Formation Primaire (en particulier, la chaire de Didactique générale, Elisabetta Nigris).

Cette recherche était axée sur plusieurs phases, parmi lesquelles on peut citer : l'identification de la demande (dans ce cas la demande de supporter la création d'une section didactique interne avec des caractéristiques spécifiques et reconnaissables) ; l'analyse du contexte (qui devait mettre en évidence les particularités à valoriser) ; l'étude simultanée d'autres sections didactiques (nationales et internationales) ; le travail sur le terrain ; l'observation et la documentation ; la formation ; l'analyse de la documentation et la mise en œuvre. Tout cela était constamment développé en travaillant avec le groupe, même si chacun avait des fonctions et des compétences différentes (Nigris, Zuccoli, 2015). L'utilisation de méthodes liées à l'approche *hands on, minds on*, l'attention aux particularités d'une éducation informelle typique du musée, dans le but de savoir dialoguer de manière productive avec l'éducation formelle de l'école, l'utilisation des demandes, ainsi que des explications, en tant qu'outil pour encourager la participation

(Nigris 2009), la particularité de valoriser le contenu de ce musée qui avait comme objectif de répondre, dans chaque nouveau projet, à la question : « qu'est-ce que le design italien ? » ont été les caractéristiques spécifiques de ce parcours. « *Les principes énoncés par la Design-Based Research* (Barab, Squire, 2004 ; *Design-Based Research Collective*, 2003 ; Pellerey, 2005) et *la Art Based Research*, (Sullivan, 2010), dans une perspective qualitative ont été les paradigmes de recherche utilisés pour cette mission. En l'espèce, le premier processus a amené à la création d'un travail partagé entre les chercheurs, le personnel du musée, les éducateurs et les enseignants, alors que le deuxième a été axé sur le mode opérationnel visant à trouver une forte connexion avec le contenu spécifique de ce même musée, en garantissant ainsi une cohérence méthodologique et des contenus par rapport à la proposition. » (Nigris, Zuccoli, 2015)

Dans ce cas, le processus de partage des langages appartenant à des disciplines différentes, comme le design et la didactique, ont trouvé un terrain commun dans l'analyse des modalités de conception à la base des travaux des enfants. La méthode de conception spécifique des designers a été celle qui a été partagée dans les expériences et les propositions faites aux enfants, en estimant que même la visite doit s'articuler à partir des découvertes et des expérimentations vécues directement par eux, en construisant les connaissances à travers l'observation en direct des objets exposés, en essayant d'aller au-delà de la simple vision, grâce aux ateliers et aux visites. Les objets ont toujours été au cœur du travail, entendus comme les dépositaires de l'investissement ayant trait à la création et à la conception, conçus pour être démontés, en saisissant ainsi les infinies possibilités de la réalisation. Des objets non entendus exclusivement comme des œuvres d'art à admirer, mais comme des éléments concrets à connaître, explorer, démonter et reconstruire, en découvrant ainsi les éléments de base, à extrapoler et réutiliser dans un parcours personnel de connaissance. Cette collaboration entre le cours de maîtrise de Sciences de la Formation primaire et le Triennale Design Museum s'est poursuivie, avec des modifications au fil des années, en s'enrichissant lors des différentes expositions qui ont été organisées tous les ans, en se confrontant aux sujets du graphisme, du design à l'époque des crises, lorsque c'étaient les matériaux qui prenaient le dessus.

En documentant ces différentes expériences d'exposition par des enregistrements audio et vidéo, des transcriptions des ateliers et



des visites, des analyses partagées, nous avons souligné la valeur d'un travail situé à la frontière des différentes disciplines, qui permet de faire comprendre la complexité des parcours de connaissance et qui acquiert la valeur d'une approche artistique adoptée par les enfants, les enseignants, ainsi que par les chercheurs.

### Références bibliographiques

- Sasha, Barab, Kurt D., Squire. 2004. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of Learning Sciences*, 13 (1), pp.1-14.
- Design-Based Research Collective. 2003. Design-Based research: An emerging paradigm for educational Inquiry. *Educational Researcher*, n.1
- John, Dewey. 1995 [1934]. *Arte come esperienza e altri scritti*. Firenze, La Nuova Italia (éd. orig. *Art as Experience*).
- John, Dewey. 1985 [1899]. *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia. (éd. orig. *The School and society*).
- Howard, Gardner 2011 [1991]. *Educare al comprendere Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano, Feltrinelli. (éd. orig. *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*).
- George E., Hein. 1995 The constructivist museum. *Journal of Education in Museum*, v.16, pp. 413-427.
- George E., Hein. 1998 *Learning in the museum*. London, Routledge.
- George E., Hein. 2004. John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47, (4), pp. 413-427.
- George E., Hein. 2006. John Dewey's "wholly original philosophy" and its significance for museums. *Curator: The Museum Journal*, 49, (2), pp.181-203.
- Hilde S., Hein. 2000. *The Museum in Transition: A Philosophical Perspective*. Washington DC, Smithsonian Institution Press.
- Eilean, Hooper-Greenhill. 1992. *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Eilean, Hooper-Greenhill. 2000. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Claude, Lévi-Strauss. 1964 [1962] *Il pensiero selvaggio*. Milano, Il Saggiatore (éd. orig. *La pensée sauvage*).
- Bruno, Munari (a cura di). 1981. *Il laboratorio per bambini a Brea*. Bologna, Zanichelli.
- Alberto, Munari. 1986. "Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere" in AA. VV. *Laboratorio giocare con l'arte*, Quaderno 4, Faenza, Museo Internazionale della Ceramiche di Faenza, pp.72-77.
- Emma, Nardì (a cura di). 1996. *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*. Tecnodid: Napoli.
- Emma, Nardì (a cura di). 2004. *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Franco Angeli: Milano.
- Elisabetta, Nigris. 2009. *Le domande che aiutano a capire*. Bruno Mondadori: Milano.
- Elisabetta, Nigris & Franca, Zuccoli. 2015. *La relazione tra Museo e Università nell'ambito della formazione. Il caso della sezione didattica del Triennale Design Museum di Milano*. Sird: dans la presse.
- Antonella, Nuvazzi. 2012. *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy and multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Pensa Multimedia: Lecce.
- Michele, Pellerrey. 2005. Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, vol.52, n.5, settembre-ottobre, pp.712-737.
- Herbert, Read. 1962 [1943] *Educare con l'arte*. Milano, Edizioni di Comunità (éd. orig. *Education through art*).
- Donald Alan, Schön. 2006 [1987] *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano, Franco Angeli. (éd. orig. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*)



- Rudolf, Steiner. 1970 *Arte dell'educazione. II. Didattica* (14 conferenze dal 21 agosto al 5 settembre 1919, Stoccarda), Milano, Antroposofia, (éd. orig. *Erziehungskunst – II Methodisch-Didaktisches*).
- Rudolf, Steiner. 1980 [1969] *Arte dell'educazione. III. Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano di studi* (15 conversazioni e 3 conferenze dal 21 agosto al 6 settembre 1919, Stoccarda), Milano, Antroposofia (éd. orig. *Erziehungskunst – III : Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*).
- Arno, Stern. 1975 [1966] *Arte infantile*, Roma, Armando Editore (éd. orig. *Comprehension de l'art enfantin*).
- Arno, Stern & Peter, Lindbergh. 2006 [2005] *Felice come un bambino che dipinge*, Roma, Armando Editore (éd. orig. *Heureux comme un enfant qui peint*).
- Graeme, Sullivan. 2010. *Art practice as research, inquiry in visual arts*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Irena, Wójnar. 1970 (1964), *Estetica e Pedagogia*, Firenze: La Nuova Italia (éd. orig. *Estetika i wychowanie*).
- Franca, Zuccoli. 2010. *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*, Ed. Junior-Spaggiari: Parma.
- Franca, Zuccoli. 2014. *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Ed. Junior-Spaggiari: Parma.