



HAL
open science

De l'école au musée, interroger les modes de transmission des savoirs

Marion Barratault, Justine Delassus

► **To cite this version:**

Marion Barratault, Justine Delassus. De l'école au musée, interroger les modes de transmission des savoirs. CHCSC. , 2016, CHCSC. halshs-01397580

HAL Id: halshs-01397580

<https://shs.hal.science/halshs-01397580>

Submitted on 28 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sous la direction de
Marion Barratault
Justine Delassus

Préface de Claire Merleau-Ponty

- Comité éditorial -

Daniel Andler, Isabelle Brianso, Elisabeth Caillet,
Sylvie Catellin, Jean-Charles Geslot, Gianni
Giardino, Claire Merleau-Ponty et Matthieu
Sourceval.

De l'école au musée

*interroger les modes de
transmission des savoirs*

*Actes de la journée d'étude
des 29, 30 et 31 janvier 2014*

CHCSC
Centre d'histoire culturelle
des sociétés contemporaines



Ecole du Louvre
Palais du Louvre



Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord témoigner de notre entière reconnaissance envers l'ensemble des membres du comité éditorial : Daniel Andler, Isabelle Brianso, Elisabeth Caillet, Sylvie Catellin, Jean-Charles Geslot, Gianni Giardino, Claire Merleau Ponty et Matthieu Sourdeval, qui ont accepté de nous faire bénéficier de leur expertise et de leurs expériences. Nous tenons tout particulièrement à remercier Claire Merleau Ponty qui nous offre, en préface de cet ouvrage, des pistes de réflexion passionnantes ainsi qu'Isabelle Brianso qui nous a apporté son éclairage pour conclure ces trois journées. La conclusion de l'ouvrage s'inspire d'ailleurs directement de ses propos. Nous remercions également bien sincèrement le CHCSC, tant pour le soutien apporté à notre manifestation que pour la possibilité d'en publier les actes dans la collection du laboratoire sur HAL. Nous remercions aussi l'EA Rationalités contemporaines ainsi que l'École du Louvre qui ont accepté le partenariat que nous leur avons proposé et Jean-Yves Mollier, Daniel Andler, Sophie Mouquin ainsi que Philippe Durey qui ont soutenu ce projet et nous ont fait l'honneur d'introduire les trois demi-journées. Nous aimerions également manifester toute notre gratitude à Bénédicte Girault pour sa participation à la journée d'étude ainsi qu'à Isabelle Farès pour son aide. Nous tenons aussi à remercier les auteurs pour leur travail et leur investissement tout au long de ce projet, depuis la tenue de la journée jusqu'à la publication des actes. Merci également à Hélène Veillard qui nous a fait bénéficier de ses précieux conseils et à Thibault Le Hégarat qui nous a fait profiter de son expérience et a mis à notre disposition les outils néces-

saires à cette publication en ligne. Enfin, nous remercions Adeline Groualle qui nous a apporté son aide pour la réalisation de ces actes.

Contact

www.chcsc.uvsq.fr

Table des matières

Remerciements	2
Contact	2
Table des matières.....	3
Préface, Claire Merleau-Ponty, Savoirs, perceptions, partages.....	5
Introduction	9
Partie 1 École et musée, des lieux spécifiques amenés à se rencontrer	14
Nina Mansion, Mode(s) de diffusion de la connaissance architecturale. Vers une typologie des relations entre école et musée d'architecture.....	14
Thomas Schumpp, Faire culture : entre co-construction et transmission de références à partager, un axe de réflexion pour les médiateurs et les professeurs.....	23
Partie 2 Des rapprochements qui invitent à repenser les pratiques pédagogiques	32
Sylvain Fabre, La question du tissage pour une (possible) didactique muséale	32
Cora Cohen-Azria, La visite scolaire au musée par l'analyse des sujets : une approche didactique	42
Carine Dellenbach, Vers une autre conception du rapport à l'art à l'école.....	51
Partie 3 Comprendre et expérimenter les modes de transmission	61
Yannick Bressan, Musée, école et apprenant engagé : au centre de la transmission des savoirs, l'adhésion émergentiste ?	61
Sandrine Morsillo et Diane Watteau, De reprise en reprise, décrire un tableau, ou plutôt le (dé)peindre.....	71

DE L'ÉCOLE AU MUSÉE

Partie 4 La transmission par l'expérience vécue..... 81

Thérèse Martin, De l'expérience de visite des enfants à la question de la transmission scolaire : l'enjeu des logiques d'interprétation mises en évidence dans le cadre des loisirs81

Catherine Joseph, De la maison d'écrivain à la classe, domaine de l'histoire des arts et de la littérature dans l'enseignement du premier degré.....93

Nathanaël Waddled, L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée 101

Partie 5 L'outil numérique et la transmission par le ludique 114

Charlotte Guadet, L'offre pédagogique sur les sites internet des musées : de nouvelles perspectives pour découvrir l'art à l'école ? 114

Anne Gagnebien, De la borne interactive au serious game, évolution des dispositifs multimédia d'apprentissage : la notion de développement durable et le registre du ludique 124

Françoise Lejeune, L'arg artistique Alter Ego : une médiation créatrice en partenariat avec le Centre Pompidou-Metz..... 137

Partie 6 École et musée, lorsque l'action commune s'inscrit dans la durée 147

Myriam Valet, Les dossiers pédagogiques école-musée ou l'acquisition de nouvelles connaissances cognitives et interpersonnelles en milieu muséal..... 147

Philippe De Carlos, Archéologie et Moyen-âge au collège François Villon..... 152

Conclusion..... 162

Les auteurs..... 164

Les coordinatrices de l'ouvrage..... 166

**DE L'ÉCOLE
AU MUSÉE**

Préface

Savoirs, perceptions, partages

Claire Merleau-Ponty

Les journées d'études organisées avec efficacité par Justine Delassus, Marion Barratault et Adeline Groualle, ont permis à des intervenants étudiant l'éducation et les musées de présenter des expériences et de proposer des solutions aux questions de la transmission des savoirs. Expériences et idées variées montrent, dans ces textes, la pluralité et la richesse des travaux faits dans ce domaine à tous les niveaux.

Mais en réalité, pose-t-on la bonne question quand est mis en avant le problème des savoirs et de leur transmission dans le cadre des musées ? Pourquoi parler de savoirs ? Est-ce le mot le plus approprié ? En effet, l'école est, sans nul doute, un lieu d'apprentissage où les élèves doivent assimiler et mémoriser des méthodes d'apprentissage et des connaissances constituant le socle d'une éducation qui fera d'eux des citoyens (citoyennes) épanouis (ies).

Par contre, le musée est-il un lieu de formation ? Est-ce bien la vocation que lui attribue notre société ? En réalité, le musée n'a pas la volonté de fournir une éducation comme celle des écoles et universités à ses visiteurs mais il a bien l'ambition, en tout cas c'est ainsi que le voit la plupart des professionnels et des visiteurs, d'être un lieu d'éducation informelle. La rumeur via les médias partage cette même attente. Le public se convainc de venir chercher au musée un enrichissement culturel et les équipes des musées s'emploient à le fournir. N'attend-on pas inconsciemment autre chose du musée ? Et c'est parce que cette « autre chose » n'est pas proposée que le musée peine à attirer un vaste spectre de visiteurs.

Si à l'école, les programmes, le fait d'être en groupe de même niveau, la hiérarchie entre enseignants et apprenants et la centralisation pour faire des citoyens

égaux, empêchent toute souplesse et toute adaptation aux originalités et besoins individuels, le musée, lui, n'a pas ces contraintes. En tout cas, il n'a pas les mêmes. Ses obligations, bien que lourdes, concernent les collections, leur conservation et leur présentation. Cette situation laisse la possibilité d'employer des méthodes d'accueil très différentes de celles qui sont appliquées à l'école.

Cependant, malgré ces différences, le système scolaire a été étendu au musée dès qu'ont été organisées et développées les visites des écoles, à partir des années 50. Les visiteurs adultes, le jeune public et les familles sont mis dans une situation d'apprenants, comme le souligne Thomas Schumpp dans son texte : « La médiation face-public en musée est une activité qui présente de nombreuses similarités avec les situations de l'enseignement. » Il est possible (peut-être probable) que cet état de fait explique la difficulté de faire venir au musée certains publics qui n'ont pas envie de retrouver la situation de contraintes et d'évaluation imposées par l'école. Ces anciens élèves qui ne viennent pas au musée, ont peut-être souffert de la rigueur et de l'effort qu'exige l'apprentissage à l'école, ou bien leur scolarité est un souvenir d'échec, ou encore pour leurs loisirs, ils cherchent d'autres modes de découverte.

À l'école, il s'agit encore trop souvent de comprendre, de mémoriser, d'intégrer ce qui est enseigné, selon des méthodes pédagogiques imposées. L'enseignement scolaire est indiscutable pour l'élève. Il est demandé de retenir l'information comme elle est présentée, peu importe le bagage culturel du visiteur. Dans le meilleur des cas, on essaie de développer l'esprit analytique des apprenants ou élèves... Ces normes et cette centralisa-

tion sont garantes de l'égalité des apprenants dans l'école de la République.

Au musée, l'élève n'est pas seulement élève mais il est aussi visiteur, comme le dit Cora Cohen. D'autres formes de découverte des collections, bien au-delà de la récolte de l'information peuvent être proposées. Quelle nécessité de transmettre à tout prix des savoirs même de façon informelle (sauf quand le public le demande) ? Pourquoi ne pas proposer des outils de médiation qui ne mettent pas l'accent sur l'apprentissage et le savoir mais qui font appel et développent d'autres compétences ? La spécificité du musée rend possible de traiter le visiteur individuellement, ce qui n'empêche pas le partage, mais un partage choisi avec une (des) personne(s) élue(s) durant une visite ou une (des) activité(s). Un bon exemple qui démontre à quel point l'interprétation d'une œuvre est propre à chacun, est présenté ici par Sandrine Morsillo et Diane Watteau : Daniel Arasse et Michel Foucault donnent l'un et l'autre une description des *Ménines* de Vélasquez qui montre qu'ils ne voient pas la même chose. Ce caractère individuel de l'interprétation devrait être respecté et plus que cela, exploité.

Pourquoi ne pas individualiser le rapport musée visiteur plutôt que de proposer des recettes toutes faites (livrets jeux pour enfants, textes, audioguides...) Dans cette perspective, les visites guidées classiques pourraient devenir des visites guidées individualisées permettant un dialogue informel entre les participants et la personne qui les accueille. Il ne s'agit pas de fournir des informations prévues à l'avance mais de laisser la place à un échange de sensations, de sentiments et de messages adaptés au bagage et aux souhaits des participants. Ces visites permettraient d'aborder les

œuvres de manières très diverses : approche affective, descriptive, historique, technique, poétique, littéraire, scientifique, pratique... Elles donneraient aussi la possibilité aux visiteurs de fournir à l'intervenant des données et des perceptions qui leur sont propres et qui viendraient enrichir la lecture des objets du musée. En somme ce serait l'occasion de faire émerger les compétences des publics, ce qui les valoriserait et leur rendrait le lieu sympathique !

Les médiations individualisées, plus adaptées au bagage culturel de chacun, et moins tournées vers la connaissance et le savoir habituellement constitués de textes, d'audioguides, et de visites guidées sont susceptibles d'élargir les types de visiteurs.

L'implication des sens, les outils numériques nomades, les réseaux sociaux et leur possibilité de choix, ainsi que la participation active du visiteur offrent également la possibilité de dialogue entre le musée et le visiteur. Comme peut le faire une médiation humaine à condition qu'elle ne soit pas normée. Un exemple est celui des *Souffleurs d'images* qui murmurent la description des tableaux aux oreilles des mal voyants. Ils répondent à la demande du visiteur qui précise ce qu'il souhaite que le *Souffleur* lui décrive. Ils ont bien compris qu'il ne s'agit pas de fournir des informations, de délivrer un savoir, mais bien d'être attentif à l'émotion de celui qui découvre l'œuvre, d'écouter sa réaction affective, de suivre ce que lui disent ses sens, de faire passer des données plus complexes que les informations, en somme de se connecter à son bagage affectif et culturel, et à son vécu quotidien.

Pour le grand public, (cette notion vague qui désigne le public potentiel que souhaite recevoir tout commissaire d'exposition) l'implication des sens peut se tra-

duire par la présence de dispositifs proposant une découverte propre à chacun : celle d'odeurs à tester, de sons à expérimenter, de contacts au toucher à découvrir et de sensations gustatives à tenter. Pas de prérequis nécessaires, pas de risque de complexe à avoir par rapport à ses connaissances, une application à se concentrer seulement si on l'a choisi, un plaisir ou un déplaisir immédiat et facile, un travail intellectuel adaptable à chacun. Voilà des offres qui peuvent diversifier l'audience des musées et l'ouvrir à de nouveaux publics au bagage culturel plus diversifié que celui des visiteurs habituels.

Il y a maintenant bien longtemps que les citoyens se sont emparés des réseaux sociaux, de nombreux musées ont suivi et les utilisent. Lieu d'expression de presque tous, le succès de ces réseaux nous prouve à quel point le public a besoin de s'exprimer et de partager, avis, opinions, réflexions, arguments, sentiments, connaissances. Les musées devraient bien se pencher sur ces besoins et offrir en leur sein des médiations qui y répondent comme les visites guidées individualisées décrites plus haut.

Pour satisfaire ce besoin d'échanges, les outils numériques – dotés d'usages multiples, donnant des possibilités de choix, faciles d'accès, économiques, indifférents à l'éloignement géographique, instantanés et utilisés par la plupart des jeunes – permettent des interactions médiateur/visiteur. Grâce à eux, données et informations peuvent circuler dans les deux sens : du musée représenté par son personnel (conservateurs, chargés des publics, animateurs, médiateurs etc.) au public et visiteur au musée. Ces échanges, à travers la transmission par le public de ses expériences et de ses savoirs, représentent un enrichissement pour la con-

naissance des collections et de leur contexte culturel, et pour la connaissance sociologique des visiteurs. Le public se sent alors utile et impliqué, c'est ainsi qu'il peut être fidélisé s'il est ancien et de nouveaux publics peuvent devenir des curieux des musées.

La participation active par le biais le plus simple, celui des ateliers est une demande du public et contribue largement à la transmission des savoirs et aussi à l'épanouissement des publics. Le succès des ateliers dans les musées le prouve.

Ce désir d'interactivité et de participation a été satisfait, il y a bien longtemps par les écomusées et les comités d'habitants qui ont élargi le champ d'action de la muséologie. Une pré-étude sans lendemain a été faite dans ce sens pour la réalisation du nouveau musée de l'Homme et a révélé la richesse et la complexité d'une telle démarche. Cette participation des habitants à l'élaboration d'un musée réunit les connaissances et les sensations d'un ensemble de citoyens qui structurent eux-mêmes leur souhait de transmission. Dans ce cas, le musée joue tout son rôle. Des expériences sont menées par l'école dans le cadre de projets culturels mais elles sont contraintes par le cadre de l'enseignement.

Individualisation de la médiation, appel aux sens, utilisation des outils numériques et des réseaux sociaux, participation à la création et à la réflexion de projets muséaux semblent favoriser la transmission des savoirs mais surtout l'apport de perceptions qui permettent aux citoyens de se sentir concernés par les musées et leurs collections et d'y prendre plaisir.

Introduction

Marion Barratault
Justine Delassus

Les journées d'études *De l'école au musée, quelles conceptions des savoirs, quels modes de transmission ?* visaient à interroger les rapports qu'entretiennent l'école et le musée au regard des questions de conception et de transmission des savoirs. Ce projet est né de discussions informelles entre Marion Barratault, doctorante en philosophie politique de l'éducation à Paris IV-Sorbonne, Justine Delassus, doctorante en histoire culturelle à Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines et Adeline Groualle étudiante en médiation à l'École du Louvre. Nos différents parcours nous ont permis de partager des éléments de réflexion variés. Conscientes de la nécessité de multiplier les points de vue pour aborder ces problématiques, notre objectif était de créer un espace de recherche et de dialogue dans lequel pourraient se rencontrer des doctorants et des chercheurs mais aussi des acteurs des milieux éducatifs et culturels, afin de s'interroger sur les différentes conceptions des savoirs ainsi que sur leurs modes de transmission dans les espaces que sont l'école et le musée. Nous avons mis à contribution nos établissements respectifs et organisé cette journée sous la forme de trois demi-journées. Ces actes en constituent l'aboutissement.

Fruit d'un partenariat entre l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, l'université Paris IV-Sorbonne et l'École du Louvre, les journées d'études se sont déroulées les après-midi des 29, 30 et 31 janvier 2014 au sein de ces trois lieux. Chaque demi-journée a été l'occasion de se pencher sur des thématiques particulières qui entraient en résonance avec les spécificités de chacun des établissements. Pour réfléchir aux rapports entre l'école et le musée, il nous semblait nécessaire de faire appel à des disciplines variées ainsi

qu'à des intervenants aux profils diversifiés. Ainsi, les chercheurs et doctorants qui ont contribué à cet ouvrage sont issus de plusieurs champs disciplinaires – sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation, histoire de l'art, arts plastiques, psychologie cognitive – et leurs communications côtoient celles de professionnels de la médiation et de professeurs des écoles. Certains des contributeurs cumulent même plusieurs statuts (doctorant et professionnel de la médiation ou chercheuse et professeure des écoles par exemple).

L'école et le musée sont dédiés à la transmission des savoirs au sein d'espaces bien distincts. L'État français intervient auprès de ces deux structures et les missions qu'il a définies pour chacune se recoupent. Le code du patrimoine actuellement en vigueur indique que les musées doivent préserver leurs collections, « contribuer aux progrès de la connaissance et de la recherche », et « concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture ». Quant à l'école, elle constitue un outil permettant à l'État de garantir « l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture », comme l'indique la Constitution de la 5^e République. Des objectifs communs se dessinent. Pourtant, les savoirs sont valorisés et transmis différemment. Ce constat étant établi, l'objectif des journées d'études était de répondre à la problématique suivante : en quoi ces deux structures peuvent-elles offrir un éclairage sur les différentes voies d'accès à la connaissance ? Quelles conceptions des savoirs sont mises en œuvre ? Selon quels modes de transmission ? Du tableau du maître au tableau de maître, l'appel à communication se proposait d'inter-

roger les spécificités, mais aussi la complémentarité des deux lieux que sont l'école et le musée, à travers le prisme de la conception et de la transmission des savoirs. Parmi l'ensemble des propositions reçues, l'aspect transmission a beaucoup plus retenu l'attention des contributeurs, ce qui s'est ressenti durant les journées et apparaît clairement dans ces actes. C'est principalement pour cette raison que nous avons choisi de modifier le titre originel (*De l'école au musée : quelles conceptions des savoirs, quels modes de transmission ?*). En effet, il ne caractérisait pas assez fidèlement les communications que vous trouverez dans l'ouvrage. Nous lui avons donc préféré un titre plus représentatif du contenu : *De l'école au musée : interroger les modes de transmission des savoirs*.

Ces actes regroupent une grande partie des communications proposées lors des journées, soit 15 contributions organisées en cinq chapitres. Tout comme les journées qui les ont précédés, ils témoignent de la réalité de la recherche à un instant donné. Ils visent à mettre en lumière les questions, enjeux et problématiques sur la transmission des savoirs dans les mondes scolaires et muséaux alors que de nouvelles découvertes viennent remettre en cause les prérequis et que de nouveaux outils viennent modifier les pratiques.

Le premier chapitre, « École et musée, des lieux spécifiques amenés à se rencontrer », est conçu sur ce modèle. Il vise à poser les jalons nécessaires pour initier les réflexions relatives aux rapports entre école et musée. La première communication est celle de Nina Mansion, doctorante qui propose un travail de recherche universitaire. En abordant les relations entre l'école et le musée dans le domaine de l'architecture,

elle élabore une typologique qui permet d'identifier plusieurs rapports possibles, du musée comme lieu de formation, au musée comme centre de recherche. Le texte suivant, proposé par Thomas Schumpp, a pour particularité de tenter une théorisation à partir du vécu d'un professionnel de la médiation. Il propose d'interroger les caractéristiques propres aux savoirs mis en œuvre dans le cadre du musée et de l'école, en questionnant notamment leur mode de production et/ou d'acquisition. Les savoirs échangés dans un cadre muséal peuvent être à acquérir car pré-existants ou à co-construire dans l'action alors que ceux dispensés dans un cadre scolaire sont plutôt à assimiler, quelles que puissent être les modalités de cette acquisition.

Le deuxième chapitre, « Des rapprochements qui invitent à repenser les pratiques pédagogiques », débute par la communication de Sylvain Fabre. Il démontre que les apprentissages délivrés à l'école doivent être reliés les uns aux autres afin qu'ils n'apparaissent pas comme totalement distincts. Il s'interroge sur la possibilité d'appliquer ce processus de tissage à la pratique muséale, qui se caractérise par des visites sur des temps courts, détachés les uns des autres. En s'intéressant à l'expérience muséale qui advient dans un cadre scolaire et en interrogeant plus particulièrement la manière dont il est possible de définir les sujets, Cora Cohen-Azria montre que la frontière entre visiteur et élève et, par conséquent, celle entre école et musée, est assez difficile à identifier. Enfin, Carine Dellenbach, par l'étude des livres illustrés, s'intéresse à l'entrée du monde de l'art à l'école. En s'adaptant aux modes d'appréhension de l'enfant, ils offrent des pistes

de réflexion pour de nouvelles méthodes pédagogiques à développer en milieu scolaire.

Le troisième chapitre, « Comprendre et expérimenter les modes de transmission », se propose de réfléchir aux processus de transmission des savoirs à travers deux communications complémentaires. Yannick Bressan identifie le phénomène psycho-cognitif d'*adhésion émergentiste* et l'applique au champ théâtral. Afin de « faire adhérer » le sujet-percevant (le spectateur) à la pièce de théâtre, le metteur en scène utilise des outils tels que la scénographie et la mise en scène. Ces éléments permettent l'activation du *principe d'adhésion émergentiste* qui donnera ponctuellement une forme d'existence à la réalité fictive représentée. Cet outil psycho-cognitif qu'est le *principe d'adhésion émergentiste* est transposable du théâtre à la classe et à la pratique pédagogique afin de retenir l'attention de l'apprenant et d'améliorer la mémorisation des contenus pédagogiques transmis. La communication de Sandrine Morsillo et Diane Watteau est une transcription adaptée pour l'écrit de la conférence-performance qu'elles avaient proposée lors des journées et durant laquelle le public avait pu réellement expérimenter la transmission en fermant les yeux, et en reproduisant mentalement le célèbre tableau des *Ménines* de Velasquez, à l'écoute des textes du philosophe Michel Foucault et de l'historien de l'art Daniel Arasse.

Le quatrième chapitre, « La transmission par l'expérience vécue », met en lumière la manière dont la confrontation à l'objet muséal permet à l'apprenant d'acquérir durablement des savoirs. Thérèse Martin s'attache à la manière dont les enfants appréhendent les contenus d'une exposition lors d'une visite en famille, en leur demandant de jouer les guides. Elle dégage ain-

si quatre profils d'enfants visiteurs : la figure de l'apprenant par l'observation et l'expérience, la figure du butineur explorateur, celle du co-constructeur par le partage (partage de connaissances ou de la sensibilité esthétique), et la figure de l'inventeur-passionné (passionné par son centre d'intérêt, par la scénographie, par le jeu). La scénographie et les mises en situation semblent jouer sur les apprentissages, comme le démontre Catherine Joseph avec l'exemple des maisons d'écrivains. Les enfants s'approprient mieux les informations littéraires et les textes après avoir visité ces lieux. Le fait de découvrir la reconstitution du quotidien d'une époque passée leur permet de mieux assimiler le vocabulaire et la contextualisation de l'œuvre ainsi que la biographie de l'artiste. Nathanaël Waddled s'intéresse ensuite à la manière dont les sites historiques sont appréhendés dans l'apprentissage scolaire de l'histoire à travers l'exemple d'Auschwitz. Alors que l'histoire se construit par le questionnement de sources, les connaissances historiques transmises à l'école sont le fruit d'interprétations relatives à ces objets, sans que ces derniers ne soient forcément présentés aux élèves. La visite scolaire de sites historiques apparaît donc comme une preuve attestant des savoirs transmis en classe.

Le cinquième chapitre, « L'outil numérique et la transmission par le ludique », est dédié à une thématique spécifique : l'utilisation du numérique dans la transmission des savoirs. En s'intéressant aux offres pédagogiques des sites internet des musées, Charlotte Guadet développe la thèse selon laquelle la médiation par l'outil numérique tenterait de résoudre la dichotomie entre l'approche culturelle – sensibilité, expérimentation – et la logique scolaire. Grâce à la mise en

place de parcours personnalisés, l'outil numérique tendrait ainsi à réduire la distance entre école et musée. Anne Gagnebien propose une étude sur les bornes interactives, évoluant vers les *Serious Game*, en prenant l'exemple de la sensibilisation au développement durable par le biais de ces outils. La dimension ludique et le fait que les utilisateurs soient amenés à être actifs semblent constituer des manières efficaces de transmission des connaissances. L'expérience présentée par Françoise Lejeune s'inscrit dans la même logique. Il s'agit d'un jeu à réalité alternée entre l'Internet et la ville de Metz, *Alter Ego*. La ville et ses lieux culturels deviennent le terrain d'un jeu avec des énigmes à résoudre. La dimension ludique et immersive de cette expérience associe plaisir et contemplation. Les participants peuvent ainsi découvrir autrement les lieux de la ville et en garder un souvenir marquant et positif.

Le dernier chapitre « École et musée, lorsque l'action commune s'inscrit dans la durée » tend à étudier les partenariats entre équipe muséale et équipe enseignante. Myriam Valet, coordinatrice du dispositif École-Musée du Canton de Vaud, s'attache à montrer comment le musée peut aller vers l'école et faciliter la transmission des savoirs via l'outil de médiation qu'est le dossier pédagogique. En effet, celui-ci est destiné aux enseignants et se veut un outil « prêt à l'emploi », répondant à leurs objectifs pédagogiques, tout en véhiculant les connaissances et les savoir-faire propres à l'espace muséal. Il facilite ainsi la rencontre entre ces deux espaces et ces acteurs. Philippe de Carlos présente un projet archéologique qui associe l'équipe pédagogique d'un collège situé en zone prioritaire d'éducation et les médiateurs de l'association *imp-Actes*. Le but de ce partenariat sur une année scolaire

est l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, afin de permettre aux élèves de développer leurs connaissances et leurs repères historiques.

Ces actes constituent un partage d'expériences entre chercheurs et professionnels. Il s'agit plus d'un laboratoire d'idées, qui se trouverait à mi-chemin entre le monde universitaire et les professionnels qui agissent chaque jour sur le terrain, que d'un ouvrage visant à apporter des réponses définitives aux questions abordées. La confrontation de regards de chercheurs et de professionnels sur des problématiques qui leur sont communes permet d'offrir plusieurs lectures des enjeux relatifs au terrain et aux pratiques. C'est pourquoi vous trouverez dans ces pages une alternance entre réflexions théoriques et retours d'expériences.

Partie 1

École et musée, des lieux spécifiques amenés à se rencontrer

Nina Mansion

Mode(s) de diffusion de la connaissance architecturale. Vers une typologie des relations entre école et musée d'architecture

L'architecture au musée

Vers une définition des musées d'architecture

Une brève histoire

Le musée d'architecture en tant que tel est un objet récent de l'histoire des institutions muséales. Cependant, si ce terme n'apparaît qu'au XIX^e siècle et n'est proprement utilisé qu'au XX^e siècle, l'histoire des collections et des expositions d'architecture qui lui est indissociable est bien plus ancienne. À la Renaissance et à l'époque moderne, on connaît quelques collections qui s'intéressaient à l'architecture et à ses outils de représentation. Ainsi, si l'architecture n'avait alors pas de statut spécifique et ne bénéficiait d'aucun traitement privilégié, elle était régulièrement intégrée à des collections plus larges d'arts graphiques. Au XVIII^e siècle, le collectionnisme d'architecture prend un nouvel essor sous-tendu par le progrès technique qui se révèle dans le développement de l'art de la maquette et des techniques de moulages. En même temps, la vogue des voyages pittoresques et du Grand Tour participe d'« une nouvelle passion des ruines et des découvertes. »¹ Enfin, la Révolution française déclenche les premiers mouvements de protectionnisme du patrimoine architectural alors en péril et engage des initiatives de collectionnisme d'architecture qui aboutiront à la création d'institutions, parmi lesquels le Musée des Monuments Français d'Alexandre Lenoir. Considéré comme un des premiers musées d'architecture, il est chargé d'accueillir les statues provenant des édifices religieux dépouillés lors des saisies révolution-

¹ Werner SZAMBIEN, *Le Musée d'architecture*, Paris, Picard, 1988.

naires et est ouvert en 1795. Ensuite, le XIX^e siècle est considéré comme une période pauvre pour l'histoire des musées d'architecture malgré quelques expériences célèbres dont celle de Louis-François Cassas au début du siècle en France et celle de Sir John Soane à Londres dès les années 1820. Le début du XX^e siècle est marqué par un événement qui fera école : le Style International, ou la première exposition d'architecture organisée par un musée d'art modèle par la suite repris par Beaubourg notamment. Il faut ensuite attendre les années 1960 pour voir naître une série de musées d'architecture, en Scandinavie notamment, qui feront école : le *Museum of Finnish Architecture* en 1956, le *Swedish Architecture Museum* en 1962 ou le *Hungarian Museum of Architecture* en 1968. Deux décennies plus tard, la publication de l'ouvrage de Werner Szambien, *Le Musée d'architecture*, en 1988 atteste de la présence dans le débat public de la question de la création d'un musée d'architecture en France. Les années 1990 et 2000 représentent des années de développement et de consolidation marquées par la création de dizaines de nouveaux musées d'architecture et voient certains pays rattraper leur retard, en tête desquels on trouve la France qui n'ouvre finalement sa Cité de l'architecture qu'en 2007.

Parallèlement, l'*International Confederation of Architectural Museums* est créé en 1979 pour répondre au développement récent de ce nouveau type de musée. La légende veut que les directeurs du musée d'architecture de Suède et de Finlande se soient retrouvés à l'inauguration du Centre Pompidou en 1977 et aient alors évoqué l'intérêt de se fédérer en association. L'idée sera entérinée le 22 août 1979, date à laquelle se réunissent à Helsinki de nombreux acteurs

des musées d'architecture en Europe. Cette réunion constituera le premier congrès de l'ICAM, manifestation qui deviendra l'activité centrale du réseau.

Définitions

Pourtant autorité dans le domaine, l'ICAM n'est jamais parvenu ou n'a jamais voulu donner de définition du « musée d'architecture » et quiconque part à la recherche d'une définition scientifique ou administrative du « musée d'architecture » rencontrera une grande déconvenue. Afin de combler ce manque, l'ICAM, dans sa Charte de 1979, reprend la définition du « musée » donnée par l'ICOM en lui ajoutant le terme « confédération ». Ainsi, le musée d'architecture inclut selon eux toute institution qui remplirait les conditions des statuts de l'ICAM dans lesquels celui de « membre » est ouvert à tous les musées d'architecture et autres institutions concernées par la préservation et la promotion de l'histoire et de la création architecturale.

Le paradoxe de l'exposition d'architecture

Mais la définition et la mission des musées d'architecture restent difficiles à établir. Tous se heurtent à la difficulté suivante : exposer des artefacts et non l'œuvre elle-même. C'est bien le paradoxe de l'exposition d'architecture. Montrer un objet qui ne peut être présent dans l'enceinte du musée. Ainsi, pour Philippe Carrard, responsable des expositions d'architecture à l'École polytechnique de Zurich, « exposer l'architecture semble être *a priori* un paradoxe puisque notre environnement construit, par sa définition, sa forme et son contenu, nous côtoie quotidiennement. » Philippe Ursprung, professeur en histoire de

l'architecture à l'Université de Zurich, commissaire d'exposition et auteur spécialisé, reprend également cette idée en affirmant à son tour que pour l'architecture, « l'exposition est même un paradoxe. » L'architecture ne peut pas être concrètement et matériellement exposée. Ainsi la plupart des expositions d'architecture se composent surtout de matériel documentaire : photographies, plans et maquettes, autant de représentations fictives de l'œuvre réelle. Précisons ici que cette affirmation est à relativiser car certains musées, mais ils sont très rares, parviennent à contourner cette difficulté en exposant des fragments ou bien des moulages à échelle 1. C'est le cas de la Cité de l'architecture que nous évoquerons plus loin ou du Musée des Cloîtres à New York, ou encore de certaines salles du *Victoria and Albert Museum* de Londres.

Ainsi la problématique de l'exposition de l'architecture dépasse-t-elle celle de l'exposition de l'art. Plus que n'importe quel autre support artistique, l'architecture est intrinsèquement liée à la vie de chaque individu. Elle est inhérente à notre expérience quotidienne du monde et à la culture collective. Ainsi, si l'art (plastique) n'est pas envisageable sans sa transmission par l'exposition qui se développe dans le cadre privé ou public; l'architecture, au contraire, n'en a pas besoin, du moins son existence même n'en dépend pas. Ainsi, en plus d'être un paradoxe, exposer l'architecture est un pléonisme puisqu'elle s'expose déjà naturellement². L'exposition d'architecture ne présente donc pas mais

² Pascal AMPHOUX, « Propos autour d'un pléonisme fondateur », In « Exposer l'architecture, dossier spécial », *FACES*, N°53, Hiver 2003-2004, p. 2-6.

représente³. Au sens étymologique, ex-poser signifie « sortir de » et disposer, de manière à le mettre en vue, un objet qui était auparavant occulté, rangé, enfermé. Exposer l'architecture consiste alors à ex-poser ici une architecture qui, matériellement se trouve ailleurs. L'absence de l'objet architectural des expositions ne facilite pas la transmission de la connaissance architecturale. En effet, l'architecture, bien que ce statut soit en train d'évoluer grâce à son actuelle popularité, est un domaine mal connu du grand public, souvent effrayé par son apparente technicité et par l'élitisme associé à la profession. Ainsi, la typologie qui suit s'efforce de distinguer les différents modes de diffusion de la connaissance architecturale développés par les institutions considérées comme « musées d'architecture ».

Vers une typologie des rapports entre école et musée d'architecture

Le modèle hérité des Beaux-Arts

Le premier type isolé met en exergue l'idéal éducatif au cœur du projet du musée républicain et son application simultanée dans le champ des musées d'architecture dont un exemple célèbre voit le jour à la même époque. En effet, la Révolution reprendra le projet entamé sous Louis XIV et confirmé sous Louis XVI de constituer une collection royale, pour l'intégrer au projet de la République et le baptisera *Museum Central des Arts de la République*. Ce musée incarne l'idéal républicain en participant à la fois à l'éducation populaire en « donnant à tous le plaisir

³ *Id.*

d'accéder aux beaux ouvrages »⁴, et en intégrant la formation professionnelle en « fournissant aux artistes les références utiles »⁵. Détail symbolique, la Convention⁶ place le musée sous le contrôle de la Commission de l'Instruction Publique et confère par là au musée une fonction éducative. Cependant, d'après Gérard Monnier, « sa fonction qui est affirmée avec le plus de force est celle de la formation libre et indépendante des artistes. »⁷ Ainsi, comme en témoigne ce passage d'une lettre du Ministre de l'Intérieur au peintre David : « chacun doit pouvoir placer son chevalet devant tel tableau ou telle statue, les dessiner, peindre ou modeler à son gré. Ce monument sera national et il ne sera pas un individu qui n'ait le droit d'en jouir. »⁸ L'artiste se trouvant alors dans une confrontation directe à l'oeuvre, la fonction éducative émerge donc directement de l'objet.

Le musée des Monuments Français se situe dans l'héritage direct du Museum Central et va se faire l'exemple le plus probant d'un musée d'architecture qui se veut lieu d'éducation et de formation. Là-bas, Alexandre Lenoir va essayer d'écrire une histoire monumentale de la France. Parallèlement à la volonté de soustraire les oeuvres au vandalisme révolutionnaire, cette conception du musée comme lieu de mémoire se double d'une vocation pédagogique. Lenoir se propose en effet d'esquisser une nouvelle histoire de la nation

française où l'idéal révolutionnaire d'un homme nouveau et la hantise du mythe des origines s'inscrivent en filigrane. L'éventail de figures historiques célèbres, soigneusement sélectionnées, est destiné avant tout à l'instruction et à l'enseignement public. Le musée des Monuments Français fermé sous la Restauration, est transformé par Viollet-le-Duc, puis est finalement rouvert en 1937.

C'est cette dernière institution et ses collections qui sont à l'origine de l'actuel Musée des Monuments Français intégré à la Cité de l'architecture. Cette dernière poursuit la vocation exprimée par Lenoir en accueillant en son sein l'unique école des architectes, conservateurs et restaurateurs du patrimoine, l'école de Chaillot. Grâce à un programme éducatif qui s'appuie notamment sur des « cours publics » ouverts à tous, la Cité complète sa mission de formation par une mission d'éducation. Parmi les musées d'architecture, la spécificité de la Cité de l'architecture est de présenter des objets d'architecture à échelle 1. En effet, il ne s'agit pas de réels fragments. La galerie des moulages hérités du musée de Viollet-le-Duc présente plus de 350 moulages en plâtre, ainsi que, plus classiquement, 60 maquettes d'architecture et de charpentes.

En récupérant les objets exposés lors de l'Exposition Universelle de 1851 présentée au Crystal Palace de Londres afin de les exposer à un plus large public et de participer à l'éducation des masses, le *Victoria and Albert Museum* qui détient une intéressante collection d'architecture, et qui est membre de l'ICAM, relève également de ce modèle. Fondée en 1696 comme une académie d'artistes, l'Académie des Beaux-Arts de Ber-

⁴ Gérard MONNIER, *L'art et ses institutions en France: de la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, 1995, p.33.

⁵ *Id.*

⁶ Régime qui gouverna la France de septembre 1792 à octobre 1795.

⁷ MONNIER, p.37.

⁸ *Id.*

lin, aujourd'hui grand musée, a aussi longtemps été le lieu de formation des artistes.

Les centres d'architecture et la médiation du patrimoine local

Le second type s'applique à un type de structure moins bien identifié par la muséologie, le centre d'architecture, qui n'est aucunement une appellation reconnue, à l'instar de celle de « musée d'architecture ». Les critères communs qui participent de leur dénomination sous la même typologie sont, d'une part, leur période de création qui se situe généralement entre la fin des années 1970 et le début des années 1990 et, d'autre part, leur échelle et leur portée locale (qu'elles soient régionales, urbaines voire nationales). Le terme de « centre » par opposition à celui de « musée » met en exergue l'absence régulière de collections, puisque leur mission première est la médiation de l'architecture et de l'environnement bâti. En effet, ces centres n'ont souvent pas de politique d'acquisition d'une collection ou d'archives, même si cette affirmation n'est pas applicable à tous. Le *Netherlands Architecture Institute* de Rotterdam a, par exemple, constitué une importante collection relative à l'architecture néerlandaise, spécifique des politiques d'acquisition de ces centres orientés vers le critère local.

Ces institutions sont à étudier dans le contexte de l'histoire des institutions muséales et culturelles qui, dans la seconde moitié du xx^e siècle, placent résolument le public au cœur des préoccupations des musées. De ce point de vue, elles témoignent d'une prise de conscience par les musées de la nécessité d'accompagner le public, de lui offrir une « aide à la

compréhension et à l'interprétation » car « les objets et les œuvres ne parlent pas d'eux-mêmes. » C'est à partir de cette conclusion que bien des centres d'architecture vont être créés dans les années 1970 et 1980. C'est ce que Marie-Françoise Bordeaux⁹ résume en expliquant que « les musées sont ainsi passés, au cours de leur histoire, de la formation artistique à l'éducation, puis à la médiation. »¹⁰ Cette réalité observée dans le monde des musées prend son sens à l'échelle de ces centres d'architecture puisque ces derniers se distinguent souvent par la création, dès leur origine, d'un service pédagogique inhérent à la structure, ce qui témoigne de leur intérêt intrinsèque pour les questions de transmission.

Cette typologie d'institutions s'inspire du sous-titre dont s'est baptisé *arc-en-rêve – centre d'architecture* à Bordeaux. Cette institution naît dans le contexte des 1000 jours de l'architecture initiés avec la volonté de redonner à l'architecture, qui était alors sous l'égide du Ministère de l'Équipement, sa dimension culturelle. Pour la région Aquitaine, Michel et Philippe Jacques¹¹ ainsi que Francine Fort¹² proposent une étude-animation pour l'aménagement des écoles de Bordeaux, projet qui sera retenu. Ce dernier se définit dans ses premières années comme un espace pédagogique qui a pour but la sensibilisation des enfants à l'environnement, l'architecture et l'urbanisme à tra-

⁹ Professeur à l'Université de Grenoble et spécialiste en médiation culturelle.

¹⁰ Marie-Christine BORDEAUX, « Du service éducatif au service culturel dans les musées, Education et médiation », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°3, 2013.

¹¹ Alors deux jeunes diplômés de l'ENSAP Bordeaux.

¹² Jeune éducatrice spécialisée en psycho-sociologie.

vers des situations d'expérimentation spatiale grâce à des activités telles que la manipulation des matériaux ou la construction d'objets. La démarche était définie comme la mise en place d'animations sur les différents lieux de vie des enfants : l'école, la rue, le quartier et la ville. Une autre part importante de l'activité du centre était alors la formation destinée aux professionnels de l'éducation, les enseignants et les travailleurs sociaux. En 1985, l'Atelier Public d'architecture prend le nom de Centre d'architecture afin de souligner l'importance nouvelle donnée aux expositions, rares jusque là.

En plus des CAUE¹³, les CIAP¹⁴ participent également au développement de la médiation et de la sensibilisation au patrimoine architectural local. Ils s'engagent ainsi dans « une démarche active de connaissance, de conservation, de médiation et de soutien à la qualité architecturale et au cadre de vie. » On peut également rencontrer cette démarche au Pavillon de l'Arsenal à Paris qui se donne pour mission d'offrir une documentation consultable par tous et une présentation pédagogique des questions urbaines à l'échelle de la ville de Paris. À l'échelle internationale, des institutions célèbres parmi les centres d'architecture comme le NAI, l'Architekturzentrum de Vienne ou encore la Chicago Architecture Foundation développent également une offre de médiation du patrimoine local à l'échelle d'un pays pour le premier et d'une ville pour les suivants.

¹³ Conseils d'Architecture et d'Urbanisme et de l'Environnement.

¹⁴ Centres d'Interprétation de l'Architecture et du Patrimoine.

Les musées d'architecture comme centres de recherche

Ce troisième groupe est constitué d'institutions muséales qui font le choix de soutenir le développement de la connaissance architecturale en associant ou en intégrant à leur structure un centre de recherche, spécialisé dans le domaine de l'architecture. Il s'agit également d'institutions dont la réputation s'est construite au bénéfice de longues années de présence sur la scène internationale grâce à l'engagement de chercheurs reconnus dans les actions menées au sein des conseils d'administration ou lors de colloques et événements scientifiques organisés par l'institution. Le centre de recherche est d'abord un lieu d'accueil de chercheurs qui met à disposition des archives et des ressources et offre généralement un accompagnement à la recherche, grâce à la présence de bibliothécaires et archivistes spécialisés. Ainsi, le centre de ressources est souvent constitué par un fonds bibliothécaire riche de son orientation affirmée pour le domaine de l'architecture. En France, la bibliothèque de la Cité de l'architecture représente le plus grand fonds spécialisé sur l'architecture avec près de 40 000 ouvrages répartis en grands domaines sur les 1280 m² qu'elle occupe. L'accompagnement des chercheurs peut se doubler d'un soutien financier qui prend la forme de bourses ou de financements qui peuvent intégrer le logement, une aide à la publication, ou encore un salaire.

Divers types d'institutions se partagent ce profil. Les grands musées de notoriété internationale qui possèdent un département consacré à l'architecture, intègrent en leur sein ces centres de recherche. Ces derniers ne sont alors pas spécifiquement dédiés à l'architecture qui fait partie d'un programme de re-

cherche plus étendu souvent consacré aux arts contemporains, aux arts graphiques, ou aux arts décoratifs. Le MOMA de New York, dont la collection d'architecture fait office de pionnière en la matière puisqu'elle remonte à 1932, et le Centre Pompidou qui intègre l'architecture à ses collections consacrées au design et à la création industrielle dès sa création en 1977, en sont deux très bons exemples puisqu'ils réunissent tous deux une bibliothèque (la bibliothèque Kandinsky pour le Centre Pompidou), un centre d'archives et un centre de recherche (*the study centers* au Moma comprennent un *Architecture and Design Study Center*). Second profil d'institutions à rejoindre la liste, les fondations d'architectes. Les plus connues en Europe, la Fondation Le Corbusier et la Fondation Alvar Aalto développent le même modèle de centre de recherche / bibliothèque spécialisée proposant des bourses de recherches ouvertes à tout chercheur menant un travail relatif à l'œuvre des illustres architectes.

Fondé en 1979 « dans le but d'encourager et de faire progresser [la] connaissance du milieu par des recherches, des expositions et des publications réalisées à partir de ses collections, et de concourir ainsi à faire de l'architecture une question d'intérêt public »¹⁵, le Centre Canadien d'architecture est une, si ce n'est la plus grande institution consacrée à l'architecture dans le monde. Mécène, architecte et collectionneuse d'architecture chevronnée, la canadienne Phyllis Lambert est à l'origine de cette institution qui devait, selon

¹⁵ Centre canadien d'architecture, *Centre canadien d'architecture: les débuts, 1979-1984*, Montréal, Canadian Centre for Architecture, 1988.

ses termes, « soutenir la poursuite de recherches spécialisées.¹⁶ » Parmi les quatre champs d'activité que le CCA s'est donné, le quatrième est donc celui du programme d'étude à l'intention de chercheurs invités. Comme il est dit dans un ouvrage relatif aux « débuts » du CCA, « ce programme [...] a pour but d'instituer des modes d'échanges suivis entre les chercheurs et les praticiens de l'architecture »¹⁷. C'est ainsi que l'importance de la recherche pour le CCA va se traduire par son partenariat avec les universités de Montréal. À son ouverture, le CCA menait en collaboration avec l'Université de Montréal et l'université McGill des séminaires post-doctoraux, auxquels participaient les membres du personnel du CCA, de concert avec les enseignants de l'université. En 1990, à l'initiative de sa directrice, le CCA a signé avec McGill et l'UQAM¹⁸ un protocole d'entente par lequel chacune des institutions met en commun des ressources humaines et financières pour œuvrer ensemble dans le cadre de l'institut de recherche en histoire de l'architecture. Son objectif est de servir de vecteur pour mener des recherches en collaboration, développer des activités d'éducation populaire et organiser des conférences savantes. Le CCA acquiert un statut universitaire pour certaines de ces activités.

Lorsque les institutions éducatives se font musée

Enfin, le dernier modèle présenté est le contre-point du premier modèle, une manière ici de fermer la boucle de cette typologie. En effet, à l'inverse d'un

¹⁶ *Id.*

¹⁷ *Id.*

¹⁸ L'UQAM est l'Université du Québec à Montréal.

musée qui se donnerait des missions éducatives, il s'agit ici d'écoles (ou d'universités) qui développent les fonctionnalités d'un musée en procédant à la collecte d'objets relatifs à l'architecture, à la constitution d'une collection et à sa mise en valeur par l'exposition. Processus inversé, la démarche qui voit une institution éducative se faire vitrine d'un savoir est un modèle notamment observé aux Etats-Unis et au Canada ou encore au Royaume-Uni, où les universités bénéficient de moyens leur permettant ce type d'actions. Cependant, ce modèle évolue et s'inscrit aujourd'hui dans le réseau grâce à des initiatives de collecte prises par de grandes écoles et les départements d'architecture et de design des universités. Ainsi, cette démarche passe d'abord par une politique d'acquisition mise en œuvre par l'université conjointement à des spécialités de recherche ou d'enseignement. Cette collection fait ensuite l'objet d'expositions qui peuvent devenir permanentes, ce qui donne lieu à la construction ou à l'aménagement au cœur du campus d'un espace muséal dédié à la collection. L'école saisit donc le potentiel éducatif de l'exposition et l'associe aux dispositifs de transmission de la connaissance architecturale traditionnels comme les ateliers de projets, les cours de dessin, ...

Plutôt apparenté aux modèles anglo-saxons, ce type peut également être compris à travers le cas d'un exemple français déjà ancien tel que celui de la collection d'architecture de l'École des Beaux-Arts qui partage ses missions entre la formation des étudiants se destinant à la création artistique de haut niveau et la conservation et la diffusion de prestigieuses collections liées à son histoire. En plus de ses salles d'exposition et de son Cabinet de dessins financé par

Jean Bonna¹⁹, l'École dispose d'un fonds spécifique aux dessins d'architecture qui en comporte environ 45 000 répartis pour moitié entre donations et dessins scolaires qui sont récupérés auprès des anciens élèves de l'école. Parmi la multiplicité d'exemples apparentés à ce modèle, on peut citer en Europe l'IUAV de Venise et *Universita Politenica delle Marche* pour l'Italie, *University of Brighton Design Archives* en Angleterre et ETH de Zurich et Université de suisse italienne en Suisse.

Parce qu'il est le plus représentatif du modèle anglo-saxon pionnier, le *Art, Design and Architecture Museum* de l'université de Santa Barbara est le meilleur exemple d'un musée d'architecture (mais pas seulement) fondé à partir d'une collection universitaire. Le musée est né en 1959 sous la forme d'un musée d'art dépendant du département d'arts plastiques de l'université. Quelques années après sa création, le directeur décide de compléter la collection permanente, alors quasi-inexistante, et de développer la politique d'acquisition du musée au delà des habituels travaux d'étudiants. En 1963, David Gebhard²⁰ crée l'*Architecture and Design Collection* qui documente le travail des architectes, designers et urbanistes du Sud de la Californie, parmi lesquels on retrouve des grands noms comme Rudolph Schindler, Irving J.Gill. À partir de 1981, cette collection devient un département autonome du musée et obtient son propre conservateur

¹⁹ Jean Bonna est un collectionneur suisse de dessins anciens qui a financé le Cabinet de dessins ouvert en 2005 à l'École Nationale des Beaux-Arts de Paris.

²⁰ David Gebhard était un historien de l'architecture américain qui a officié pendant vingt ans en tant que directeur de l'Art, Architecture and Design Museum de l'Université de Santa Barbara.

Défis et actualités

En conclusion, il serait bénéfique d'insister sur un des défis que l'ensemble des musées, d'architecture ou non, doivent relever : l'accessibilité. Rendre accessible à tous le musée est une préoccupation majeure qui trouve un écho particulier dans les musées d'architecture dont l'architecture, en tant qu'objet, est bien souvent absente. Ainsi, c'est à cette problématique que les musées cherchent à répondre en faisant appel à la réalité augmentée, mais aussi en rendant, par exemple, leurs expositions itinérantes et indépendantes ou en continuant à chercher à attirer un public autre que celui des architectes qui reste encore aujourd'hui dominant. Ainsi, le paradoxe énoncé au départ qui fait de l'architecture un objet se prêtant mal au jeu de l'exposition continue et continuera probablement d'agiter les réflexions des acteurs et médiateurs des musées d'architecture qui cherchent à faciliter la transmission de la connaissance architecturale, effectivement mise à mal par la nature même de son objet.

Bibliographie

Pascal AMPHOUX, « Exposer l'architecture. Propos autour d'un pléonasme fondateur », *Faces*, n°53, Hiver 2003-2004, p. 2-6.

Philippe CARRARD, « Exposer l'architecture, une gaure ? », *Polyrama*, n°116, février 2002.

CENTRE CANADIEN D'ARCHITECTURE, *Centre canadien d'architecture: les débuts, 1979-1984*, Montréal, Canadian Center for Architecture, 1988.

Jean-Louis COHEN et Claude EVENO, *Une cité à Chailot – Avant-première*, Besançon, Editions de l'Imprimeur, 2001.

Stéphanie DADOUR et Léa-Catherine SZACKA, "Exposer l'architecture : enjeux, institutionnalisation, historicisation", *Les Cahiers du Musée national d'art moderne*, n°129, Hiver 2014.

Alain GUIHEUX, *Collection d'architecture du Centre Pompidou*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1998.

Gérard MONNIER, *L'art et ses institutions en France: de la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, 1995.

Soline NIVET, "Exposer l'architecture", *D'Architectures*, n°217, mai 2013.

Catherine SZACKA, « Exposer l'architecture, une investigation auprès des établissements dédiés à l'exposition et à la diffusion de l'architecture en France », www.raic.org/raic/raic_foundation/catherineszacka-report.pdf

Werner SZAMBIEN, *Le Musée d'architecture*, Paris, Picard, 1988.

Simon TEXIER, *Architecture exposée. La Cité de l'architecture et du patrimoine*, Paris, Gallimard, 2009.

Thomas Schumpp

Faire culture : entre co-construction et transmission de références à partager, un axe de réflexion pour les médiateurs et les professeurs

Médiateur-animateur dans différentes structures puis concepteur d'animation en musée et finalement encadrant d'équipes de médiation, cela fait une quinzaine d'années que je suis amené à réfléchir aux pratiques de médiation.

Plus récemment, le formidable développement de la diversité des animations du Muséum de Toulouse a assez vite questionné l'équipe de médiation quant à la nature profonde des objectifs de ces actions : culture, pédagogie, éducation, information, divertissement... Les origines variées des médiateurs ont d'ailleurs fait apparaître des points de vue quelque fois très différents. Le travail avec les professeurs détachés de l'Éducation Nationale et les échanges avec les visiteurs scolaires ont également participé de ses réflexions.

C'est dans ce cadre opérationnel foisonnant¹ que j'ai débuté une réflexion sur les objectifs culturels des médiateurs de musée et des professeurs des écoles et sur les éventuelles différences de méthode pour les atteindre.

Une réflexion pour de meilleurs transferts entre l'école et le musée

La médiation face-public² en musée est une activité qui présente de nombreuses similarités avec les situations

¹ Cette réflexion s'est aussi développée à l'occasion des recherches préliminaires à un mémoire de Magister CNAM (<http://fr.calameo.com/books/000637132fd50dce41fc2>) sur l'évaluation des médiations face-public ainsi que dans le cadre plus général de réflexions partagées sur le blog Vulgaris.

² La médiation face-public doit être comprise ici comme l'ensemble des actions de médiation du musée qui mettent en pré-

de l'enseignement. Le médiateur comme le professeur est seul face à son groupe. Une part importante des publics de la médiation en musée est constituée d'enfants qui, pour nombre d'entre eux, sont venus dans le cadre scolaire³. Enfin les savoirs sont au cœur des rapports entre ces deux types de professionnels et leurs publics.

Cette proximité amène certains chercheurs des sciences de l'éducation à se pencher sur les questions des médiations face-public, notamment via la visite scolaire au musée. Ils offrent quelques uns des cadres et outils basés sur des analyses scientifiques et disponibles aux médiateurs des musées. Pour le reste, les médiateurs face-public travaillent à partir de leurs expériences personnelles, de quelques échanges inter-professionnels et de réflexions empiriques telles que celle qui vous est proposée ici. Mais, si les similarités de pratique entre l'école et le musée, entre le professeur et le médiateur-animateur peuvent être source de transfert d'outils ou d'analyses, il convient également de chercher à comprendre quelles sont les différences entre ces domaines et ces métiers pour permettre les adaptations qui rendront ces transferts productifs.

sence physique un professionnel de la médiation (le médiateur) et un public. Cela exclut les actions où le public passe par un autre média (internet, exposition...) et les actions qui mettent en présence des personnes dont l'activité principale n'est pas la médiation (chercheur, conservateur ...).

³ « L'action pédagogique occupe une place centrale dans le champ de la médiation. Quel que soit le lieu, l'activité de médiation est en grande partie dédiée aux publics scolaires [...]. ». Nicolas AU-BOIN, Frédéric KLETZ, Olivier LENAY, *Entre continent et archipel, les configurations professionnelles de la médiation*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2009-1, novembre 2009, coll. « Document de travail ».

L'objet de cet article est d'analyser l'une de ces différences.

Enfin la réflexion présente trouve son origine dans l'expérience de l'auteur en tant que médiateur, formateur, encadrant de médiateurs et s'ancre donc dans des problématiques propres à la médiation face-public et à ses outils. Mais l'analyse qui en découle propose de les étendre aux institutions elles-mêmes et à l'ensemble des pratiques qui s'y développent.

Faire culture à l'école et au musée

Nous proposons ici un axe d'analyse des positionnements des deux institutions qui permette d'éclairer un des objectifs principaux et partagé par ces deux mondes : la culture. En effet, si le terme « culture » apparaît dans les objectifs de fond de l'école⁴, créant le terrain d'une convergence, il convient de s'interroger sur ce qu'il signifie concrètement et sur les façons de le mettre en œuvre sur le terrain. Les professionnels que sont les médiateurs face-public et les professeurs procèdent-ils de la même façon ? Les objectifs qu'ils cherchent à atteindre au quotidien, à chacune de leurs séances, avec leurs publics/élèves sont-ils similaires ?

En préambule, il nous semble nécessaire de proposer une définition de la culture telle que nous l'entendrons ici. Nous laisserons donc de côté les réflexions d'ordre

⁴ « Les enseignements scolaires et universitaires ont pour objet de dispenser les connaissances de base et les éléments d'une culture générale [...] » Article L121-4 du Code de l'éducation.] et du musée[« Les Musées de France ont pour missions permanentes : [...] Concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture » Article L441-2 du Code du Patrimoine.

conceptuel que suppose la polysémie du terme afin de nous concentrer sur une définition fondée sur les aspects concrets qu'il revêt.

La culture est entendue ici comme un ensemble de références partagées par différents individus qui forment *in fine* un socle de communication et un ciment social au groupe ainsi constitué⁵.

À partir de cette définition, le terme « culture » peut revêtir trois sens légèrement différents suivant le contexte où il est utilisé : la culture individuelle d'une personne qui représente l'ensemble des références qu'elle peut partager avec autrui, la culture effective d'un groupe qui est l'ensemble des références effectivement partagées par les individus du groupe, et la culture théorique d'un groupe qui renvoie aux références définies *a priori* comme nécessaires pour faire partie du groupe ou pour se situer vis-à-vis de lui.

Dans ce cadre et avec ces définitions, comment faire culture ? Comment l'école et le musée participent-ils d'un meilleur partage de références communes ? Les médiateurs face-public et les professeurs procèdent-ils de la même façon ?

⁵ En focalisant la définition sur la notion de partage, nous nous rapprochons des définitions proposées notamment par Guy Rocher pour qui la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » Voir Guy ROCHER, *Introduction à la sociologie*, Première partie : L'action sociale, chapitre 4, p. 101-127, Montréal, Éditions Hurtubise, 1995.

Un axe d'analyse : co-construction et transmission

Pour qu'une référence⁶ se partage entre deux individus, il existe deux voies distinctes. La référence peut être construite par les deux personnes durant leurs échanges. Dans ce cas de figure, quelles que soient les références préexistantes pour les deux individus, celles-ci vont évoluer de part et d'autre pour converger, grâce à l'échange, vers une seule et même référence partagée. Mais la référence peut également être transmise. Dans ce cas de figure, elle préexiste chez l'un des deux interlocuteurs. Elle n'y évolue pas et va s'ajouter sans modification au corpus de références du deuxième interlocuteur⁷.

Ces deux façons de faire culture peuvent être comprises comme les deux extrémités d'un axe sur lequel les acteurs et actions « culturelles » (au sens le plus large possible) peuvent être situés.

Prenons un exemple tout à la fois illustratif, particulièrement parlant et intéressant le fond de notre propos : les connaissances scientifiques. Très schématiquement, le processus est le suivant. Une connaissance scientifique se construit d'abord par un individu seul

⁶ Le terme référence à ceci d'intéressant qu'il ne présuppose pas la nature de la référence (savoirs, savoirs-faire, savoirs-être, connaissances, pratiques, attitudes...) et qu'il pose d'emblée le concept de socle : individuel, sociétal et de communication, que l'on considère ici comme essentiel.

⁷ La façon dont l'apprenant acquiert cette nouvelle référence ne fait pas l'objet de l'analyse présente. Il ne s'agit donc pas ici d'entrer dans les réflexions relatives aux diverses méthodes de transmission et à la façon de les rendre plus efficaces ou pertinentes. Il s'agit plutôt de comparer ces transmissions à un autre mode de « production » de références partagées.

ou dans des échanges entre un nombre extrêmement limité de personnes : les membres du laboratoire, les quelques spécialistes internationaux du sujet ... Cette connaissance évolue au fur et à mesure des contacts et échanges. Elle n'est pas stable, ni dans le partage, ni dans les cerveaux respectifs des interlocuteurs. À force d'échanges et de validations (c'est tout le *process* de construction des connaissances scientifiques que nous dépeignons de façon extrêmement brève ici), une connaissance devient doucement référence, c'est-à-dire savoir partagé à l'identique par un certain nombre de personnes. Ce nombre est d'abord limité et la référence continue d'évoluer rapidement. Mais plus le nombre augmente, moins la référence évolue et plus elle se trouve codifiée et stable. Progressivement, la référence bascule vers la transmission, soit à travers des écrits (article scientifique, référence à ces articles, conférence et colloque, action de vulgarisation), soit à travers des cours dans l'enseignement supérieur d'abord puis progressivement dans l'ensemble de l'enseignement. Ainsi d'une connaissance scientifique peu stable et partagée par un petit nombre, on progresse doucement vers une connaissance massivement partagée, socle culturel d'un groupe, d'une « société » de plus en plus large. Dans cette progression, on passe finalement d'une co-construction des savoirs vers une transmission, d'un côté de notre axe vers l'autre.

On peut noter, et remarquer à travers cet exemple, que les différences entre ces deux façons de faire culture sont nombreuses et importantes dans leurs fonctionnements comme dans leurs résultats. Une des conséquences de ces différences est qu'il est impossible, et certainement peu souhaitable, de chercher

à hiérarchiser ces deux méthodes de production d'une référence culturelle. On peut, tout au plus, envisager d'en comparer l'efficacité sur des critères précis (nombres de personnes partageant une référence, complexité des références partageables, stabilité des références...) en veillant à ne pas extrapoler ces comparaisons à des jugements de valeur plus généraux sur l'intérêt ou la qualité de ces deux façons de mettre en culture.

Qu'en est-il des positions respectives des musées et de l'école dans cette perspective de savoirs co-construits ou transmis ?

L'école et la transmission

Différents arguments présentés ci-après tendent à placer l'école du côté de la transmission sur notre axe d'analyse. En effet, l'existence même de programmes scolaires et la relative liberté offerte aux enseignants quant à leurs méthodes pédagogiques⁸ semblent indiquer que si les modalités d'acquisition des connaissances sont « libres » et/ou soumises à de nombreuses recherches et expérimentations, les savoirs inscrits aux programmes sont bien à acquérir, à transmettre et ne sont pas à remettre en cause par l'apprenant, ni même par l'enseignant. Aucun des deux, élève ou enseignant, n'est finalement libre de transformer ou de faire évoluer la connaissance « mise en culture »

⁸ « Toutes les méthodes se valent », cette formule évasive mais rémanente, qui consacre le principe de la liberté de méthode jusque dans les instructions officielles, exprime le sentiment que les professeurs ont de leur indépendance intellectuelle,[...] : Éveline HERY, "Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire", *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 2005/I, p. 93.

comme un chercheur est libre de remettre en cause les savoirs qu'il échange avec ses collègues.

Même lorsque les élèves sont invités à juger de la nature ou de la qualité d'une information qui est mise à leur disposition (comme ce peut être le cas dans des travaux liés aux sources utilisées en histoire par exemple), il ne s'agit pas de les amener à produire une nouvelle connaissance qui s'ajouterait au corpus défini par les programmes.

L'objectif, dans le monde scolaire, est donc bien que les références ne soient pas transformées durant le processus d'acquisition afin que l'ensemble des élèves partagent *in fine* les références déjà (supposées) partagées par « le reste de la population » ou par un groupe d'individus particulier. Cette façon de présenter les choses peut aussi expliquer certaines caractéristiques rencontrées dans le monde scolaire et les éclairer d'un jour nouveau. C'est le cas, par exemple, pour la place de l'évaluation des acquis ou encore pour le statut particulier des savoirs dans le monde scolaire.

Le système d'évaluation des élèves a déjà fait l'objet de différentes critiques⁹. Parfois perçue comme un « simple » système de sélection¹⁰ des élèves à travers des évaluations « sanctions », on oublie l'enjeu « culturel » de cette évaluation. En effet, cette évaluation des acquis est aussi la seule façon de garantir l'unicité des

références acquises à l'école. Les méthodes d'évaluation et l'usage qui est fait de leurs résultats sont peut-être critiquables mais c'est bien cette évaluation qui est à même de garantir l'exactitude des références acquises, et donc leur partage à l'identique parmi les élèves et, finalement, leur caractère culturel pour la société.

Les savoirs ont également à l'école un statut particulier. Ils y sont indépendants des personnes comme s'ils avaient une vie propre. C'est ainsi que, dans certaines modélisations de la situation pédagogique, comme celle de Houssaye¹¹ et ses dérivées par exemple, le savoir est un acteur des relations au même titre que l'enseignant ou l'élève. Cette indépendance est possible du fait de la stabilité extrême des savoirs mis en jeu, stabilité qui autorise leur formalisation, par écrit notamment, à long terme, leur inscription dans des programmes et finalement leur insertion dans les enseignements. Or, cette stabilité est directement liée à une « mise en culture » proposée par l'école sur le mode de la transmission.

Les musées dans l'entre deux ?

Qu'en est-il des musées ?

La loi de 2002 relative aux Musées de France n'a fait qu'entériner une tendance bien ancrée, qui veut que si les musées continuent de se définir à partir de l'existence et de la gestion d'un patrimoine, ils ont dorénavant, en France, une mission de « diffusion » tout aussi

⁹ L'un des derniers débats concerne le passage à une évaluation des compétences que résume bien le dossier d'actualité de l'Institut français de l'éducation (ENS-Lyon) : Olivier REY, « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76, juin 2012.

¹⁰ Céline BUCHS, Céline DARNON et Fabrizio BUTERA (dir.), *L'évaluation, une menace ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011

¹¹ Jean HOUSSAYE, «Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique», *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Éditeur, 1993.

importante¹². Concrètement, cette « nouvelle orientation » se traduit à travers diverses mutations. On constate, par exemple, une augmentation du nombre de « services des publics » y compris dans des structures de petite taille, une baisse de la prépondérance des collections dans les organisations décisionnelles, une place centrale donnée aux publics dans les Programmes Scientifiques et Culturels, des implications grandissantes sur le Web 2.0 et les réseaux sociaux ou encore une intégration de plus en plus fréquente des musées dans des projets d'institutions culturelles plus diverses et multiformes¹³. Sur ce dernier point, les rénovations importantes ou les créations de musées se font aujourd'hui dans le cadre de structures qui asso-

¹² « Art.1 : est considéré comme musée toute collection permanente composée de biens dont la conservation et la présentation revêtent un intérêt public et organisée en vue de la connaissance, de l'éducation et du plaisir du public. » « Art. 2 : missions : conserver, restaurer, étudier, enrichir les collections ; les rendre accessibles au public, concevoir des actions d'éducation, étudier et faire de la recherche. » Loi de 2002 créant le statut des Musées de France.

¹³ « Ces trois exemples [CAPC de Bordeaux, Musée de Saint Etienne, musée Picasso d'Antibes] montrent que ce qui caractérise ces nouveaux musées, c'est un ensemble comprenant, outre l'effort architectural et muséographique, un travail sur l'éclairage, les espaces de repos et d'activités pour enfants et adultes, normaux ou malades, un service éducatif ou « des publics », un centre de recherche, une bibliothèque, un auditorium pour stages de formation, colloques, rencontres, manifestations croisant les arts, des outils de consultation de bases de données d'oeuvres, des lieux de travail pour jeunes artistes, des éditions, etc. C'est donc la diversification de leurs fonctions qui fait de ces musées pionniers des centres culturels et non plus seulement des lieux de conservation de collections. » : Elisabeth CAILLET, « Les politiques des publics dans les musées », *Hermès, La Revue*, n° 20, 1996/2, p. 133-134.

cient aux espaces « classiques » d'exposition des collections, des bibliothèques mais aussi des cafés, des lieux de débats ou de projections, des espaces pédagogiques, des expositions temporaires... (on pense, notamment, au Musée du Quai Branly, au Muséum de Toulouse, au MUCEM, au Musée des confluences).

Aujourd'hui les musées repensent également leurs relations aux publics en les positionnant, au pire, comme pourvoyeurs de fond dans des politiques trop orientées par les chiffres de fréquentation¹⁴, au mieux comme co-acteurs de leur démarche, porteurs de valeurs, de contenus et, pourquoi pas, partie-prenante de certaines décisions¹⁵. Ce changement d'attitude amène également une nouvelle façon de penser les savoirs de manière beaucoup moins immuable qu'ils ne l'étaient auparavant.

Les savoirs sont ainsi de plus en plus contextualisés, voire relativisés. On cherche à amener le public à prendre conscience de l'origine de ces savoirs, de leurs contextes de production, afin de développer une forme d'esprit critique. On retrouve ici une tendance également présente dans le monde scolaire. Mais plus avant dans cette orientation, certaines institutions ou professionnels des musées franchissent le pas de laisser une réelle place aux savoirs des publics ou à la co-construction de savoirs partagés. Les exemples sont

¹⁴ Sur la « fuite en avant » des musées actuels à la recherche de toujours plus de fréquentation, voir : Daniel JACOBI « Les Musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs ? », *La Lettre de l'Ocim*, n° 49, 1997, p. 9-14.

¹⁵ L'expérience « Muséomix » est un bon exemple. Elle prône une réinvention de nos musées au travers de nouveaux rapports aux publics notamment par le biais des technologies interactives de pointes.

nombreux. Certains, comme le Muséum de Toulouse avec son espace Champs Libre, proposent des lieux dédiés aux débats. D'autres construisent leurs expositions avec les publics soit sous la forme d'évaluations préalables, soit par une intégration de partenaires représentatifs des publics¹⁶. D'autres encore pensent leurs médiations en laissant une part grandissante à la participation et aux savoirs préexistants des publics, s'éloignant progressivement des formats de visite conférence¹⁷.

Mais, parallèlement à cette tendance, les musées sont aussi des institutions patrimoniales qui se définissent avant tout par l'existence de collections. Or, de quoi s'agit-il si on analyse cette fonction de conservation patrimoniale à l'aune de nos réflexions précédentes ? Il s'agit en fait de conserver des témoins de culture pour les transmettre aux générations suivantes afin de constituer une base, une mémoire, un socle de référence pour la société à venir. Il s'agit bien ici de faire culture via des références préétablies à transmettre. Il existe

¹⁶ Pour une analyse des enjeux, limites et perspectives de la participation des publics aux expositions, voir Serge CHAUMIER, « Le public, acteur de la production d'exposition ? Un modèle écartelé entre enthousiasme et réticences » in Jacqueline EIDELMAN, Mélanie ROUSTAN, Bernadette GOLDSTEIN (dir.), *La Place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, 2008.

¹⁷ Elisabeth Caillet indique, à propos du changement de sens du terme médiateur, qu'on passe d'une situation où : « Le discours entendu n'est pas là pour être compris. On voit ainsi des opérateurs touristiques demander au transporteur de car de faire le guide » à une situation où : « le médiateur est dans le musée celui qui aide le visiteur à construire son regard sur les collections, à les faire parler pour lui ». Elisabeth CAILLET, « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Publics et Musées*, n° 6, 1994, p. 55.

donc, au sein des musées, une double tendance dans leurs rapports aux publics et aux savoirs. La plus récente tendrait vers un modèle laissant une place importante aux publics et à la co-construction des savoirs. La plus ancienne, basée en partie sur la fonction patrimoniale de ces institutions, tendrait vers un modèle plus « diffusif », de transmission de références préétablies.¹⁸

Que nous apprend cette vision de l'école et du musée ?

Que nous apprend cette analyse « bipolaire » des façons de « faire culture » proposées dans les établissements scolaires et muséaux ? Cette façon d'aborder la question peut apporter de nombreuses réflexions intéressantes pour les professionnels, d'un point de vue théorique comme pratique. Il n'est pas question ici de prétendre en faire une liste exhaustive. À titre d'exemple, voici trois « conséquences » de cette approche.

Cette analyse met en lumière un des points d'incompréhension entre l'école et le musée. La co-construction des savoirs peut donner lieu à deux interprétations différentes. Dans les nouvelles formes de

¹⁸ Dans une analyse similaire (bien que prenant son origine dans une réflexion liée au métier d'animateur culturel et des politiques qui l'accompagnent), Jean-Marie Lafortune parle de cette tension dans l'action culturelle. Il l'exprime par l'existence d'une médiation et d'une médiation, d'une acculturation et d'une enculturation. Jean-Marie LAFORTUNE, « De la médiation à la médiation : le double jeu du pouvoir culturel », *Lien Social et politique*, n° 60, 2008, p. 49-60 (numéro sous la direction de Blanche LE BIHAN et Louis JACOB, « La médiation culturelle : enjeux, dispositifs et pratiques »).

médiation en œuvre dans les musées, la co-construction est celle que nous avons décrite plus haut. Il s'agit d'une co-construction des références elles-mêmes, des contenus. On peut citer, à titre d'exemple, les institutions du monde de la culture scientifique et technique qui promeuvent de plus en plus les sciences participatives et qui souhaitent donner une place active aux citoyens dans la production des savoirs académiques¹⁹. Mais cette volonté d'aller vers une co-construction des savoirs dans leurs contenus ne doit pas être confondue avec l'idée que, dans une situation d'enseignement, l'apprenant peut ou doit prendre une part active à la méthode d'acquisition des savoirs qu'on lui propose. Des courants pédagogiques au sein du monde scolaire préconisent une place plus centrale de l'élève dans le processus d'apprentissage. On pense notamment ici aux courants dit de « l'éducation nouvelle » ou encore de la « pédagogie active ». Toutefois, si l'élève peut aller jusqu'à « co-diriger » le processus, les références à acquérir restent majoritairement prédéfinies. Ainsi pourrait-on parler ici de processus de co-construction des savoirs, mais on comprend aisément maintenant que ce vocable identique dans les deux champs professionnels des musées et de l'école recouvre en fait deux situations bien différentes. Cette différence peut amener à certaines confusions dans les échanges.

S'il existe des divergences, cette analyse montre aussi une réelle convergence des pratiques dans ce qu'on a

appelé ici une transmission de savoirs préétablis. Par contre, si cette façon de faire est centrale au sein de l'école, elle a depuis peu perdu de son importance au sein des musées. C'est, par exemple, le cas de certains jeunes professionnels de musée qui peuvent aller jusqu'à refuser toute forme d'évaluation des savoirs transmis dans leurs actions sous prétexte d'un modèle « transmissif » qui serait dépassé et/ou inopérant au musée. À l'inverse les convergences sur la transmission peuvent donner lieu à des réflexions communes qui profiteraient aux divers acteurs de ces institutions. On conçoit enfin que les musées ont très certainement un travail de clarification de leur positionnement à faire. Il ne s'agit pas de penser qu'une institution particulière gagnerait à se positionner à l'une des deux extrémités de notre axe, ni exclusivement co-construction, ni exclusivement transmission. Mais on peut penser qu'une réflexion réelle sur ce positionnement permettrait aux actions qui s'y développent d'être plus claires quant à leurs objectifs opérationnels. Très concrètement, cette clarification permettrait de mieux profiter des nombreux travaux produits dans le cadre des sciences de l'éducation en les adaptant de façon appropriée aux objectifs et aux pratiques muséales. Cette clarification permettrait également d'améliorer les relations entre les musées et l'école, notamment entre les services d'accompagnement des publics et les enseignants qui partagent l'objectif de mise en culture mais n'utilisent pas toujours les mêmes modalités pour y parvenir.

¹⁹ On peut notamment citer les programmes de suivi d'espèces organisés par le Muséum National d'Histoire Naturelle. C'est aussi l'un des enjeux porté par le collectif Alliance Science Société dans lequel des organismes d'enseignement supérieurs et de recherche ainsi que des associations sont parties prenantes.

Bibliographie

Nicolas AUBOIN, Frédéric KLETZ, Olivier LENAY, *Entre continent et archipel, les configurations professionnelles de la médiation*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2009-1, novembre 2009, coll. « Document de travail ».

Céline BUCHS, Céline DARNON et Fabrizio BUTERA (dir.), *L'évaluation, une menace ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011

Elisabeth CAILLET, « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Publics et Musées*, n° 6, 1994, p. 55.

Elisabeth CAILLET, « Les politiques des publics dans les musées », *Hermès, La Revue*, n° 20, 1996/2, p. 133-134.

Serge CHAUMIER, « Le public, acteur de la production d'exposition ? Un modèle écartelé entre enthousiasme et réticences » in Jacqueline EIDELMAN, Mélanie ROUSTAN, Bernadette GOLDSTEIN (dir.), *La Place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, 2008.

Éveline HERY, "Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire", *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 2005/I, p. 93.

Jean HOUSSAYE, «Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique», *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Éditeur, 1993.

Daniel JACOBI « Les Musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs ? », *La Lettre de l'Ocim*, n° 49, 1997, p. 9-14.

Jean-Marie LAFORTUNE, « De la médiation à la médiation : le double jeu du pouvoir culturel », *Lien Social et politique*, n° 60, 2008, p. 49-60 (numéro sous la direction de Blanche LE BIHAN et Louis JACOB, « La médiation culturelle : enjeux, dispositifs et pratiques »).

Olivier REY, « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76, juin 2012.

Guy ROCHER, *Introduction à la sociologie*, Première partie : L'action sociale, chapitre 4, p. 101-127, Montréal, Éditions Hurtubise, 1995.

Partie 2

Des rapprochements qui invitent à repenser les pratiques pédagogiques

Sylvain Fabre

La question du tissage pour une (possible) didactique muséale

À l'école, les choses se passent dans le temps. Alors que, au musée, les projets sont plus ponctuels : on s'adresse à un public qui vient une fois, deux fois, éventuellement trois fois. (Nathalie, Conférencière, Ile-de-France)

En mettant l'accent sur la temporalité, ce propos souligne bien ce qui peut séparer l'école du musée, en même temps qu'il ouvre la voie à un dialogue possible et nécessaire. Car le musée, s'il veut devenir lieu réel d'éducation, doit dépasser le caractère ponctuel des visites pour donner accès à des savoirs et développer des dispositions d'écoute, d'observation, d'analyse. L'école, également, rencontre l'exigence de créer de la continuité entre une pluralité de temps d'apprentissage pour construire une durée réelle, alors que les élèves tendent à vivre les différentes situations de manière discontinue. Une même question se pose donc à l'école et au musée, celle de dépasser la succession des instants pour donner sens au présent en le rapportant à un passé qu'il faut mobiliser pour accéder aux connaissances nécessaires à la compréhension, en même temps qu'en se projetant dans un futur qui rend l'expérience présente digne d'intérêt et porteuse d'informations à mémoriser. Comment parvenir à faire que les différents instants soient source de progrès ? Formulée dans cette généralité, la question touche l'école comme le musée, et engage une réflexion sur les manières de faire que l'on pourra considérer comme étant de l'ordre d'une didactique. Notre réflexion voudrait explorer cette question en s'appuyant

sur une recherche¹ consacrée à l'enseignement des arts plastiques au collège, qui a donné lieu à des observations de médiation au long cours ainsi qu'à des entretiens dont celui avec une conférencière, « Nathalie », nous servira de guide.

L'émergence de la question d'une didactique dans le champ culturel

La question de l'action culturelle peut être pensée dans une perspective didactique « minimale », celle qui considère qu'il y a un ensemble de situations « éducatives » capables de produire des effets de développement des sujets, par la transmission, d'un « savoir » de quelque nature qu'il soit². On définirait alors la didactique comme une recherche portant sur les processus socio-psychologiques à l'œuvre dans les apprentissages, permettant de faire des hypothèses sur des actions qui les favorisent. Peut-être faut-il insister sur le fait que l'expérience muséale ne se réduit pas à une « pédagogie de l'objet », qui se suffirait à elle-même, en ayant « un degré de vérité nettement plus fort que dans la parole du maître, du professeur ou dans le texte du livre », comme l'écrivent Caillet et Lehalle³. Si prédomine l'idée que « la présence de l'œuvre est en

soi formatrice »⁴, le face-à-face avec l'objet doit être aménagé, ne serait-ce que par la parole d'un conférencier qui redouble le vu d'un dit qui aide à comprendre, mais aussi à voir. La simple mise en contact ne suffit pas : les résultats de la recherche convergent pour montrer que les appropriations des visites se font de manière très différentielles en fonction des élèves, entre absence d'intérêt, captation des seuls traits sensibles, et engagement dans une réflexion de nature esthétique ou historique fondée sur la construction de connaissances⁵. Le musée comme l'école sont donc confrontés à ce constat d'appropriations différentielles liées à des connaissances et des dispositions différenciatrices ; il doit répondre au défi de trouver des manières de faire qui favorisent une démocratisation des biens culturels. Une réflexion est donc nécessaire, pour rendre accessible les biens culturels à un public qui s'élargit sans cesse : « c'est [...] le passage de la délectation individuelle à l'organisation d'une culture de masse qui a rendu nécessaire que l'on regarde finement ce qui se met en œuvre quand il s'agit de transmettre des éléments de connaissance du patrimoine tel qu'ils rendent possible le plaisir de la délectation privée⁶ ». Il y a donc didactique, ne serait-ce que par ce souci de « regarder finement » ce qui se passe, en sortant de la sphère du singulier pour se confronter à la relation entre le regardeur et l'œuvre.

¹ Sylvain FABRE, *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*, Thèse de Doctorat. Saint-Denis : Université Paris 8, 2013.

² C'est en particulier le projet de Gérard SENSEVY, *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, de Boeck, 2011.

³ Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995, p.35.

⁴ *Id.*

⁵ Voir Élisabeth BAUTIER et Stéphane BONNERY, *Les démarches éducatives partenariales, Enjeux et conditions de l'inscription des élèves dans des logiques scolaires*, Saint-Denis : Université Paris 8, 2006.

⁶ Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche...*, p.23.

Certes, la visite est d'abord confrontation à une pluralité d'œuvres, dans leur singularité, dont le médiateur va chercher à favoriser la rencontre par le public, alors que les savoirs scolaires s'organisent davantage selon une arborescence des concepts en lien avec les idées de progression et d'élémentation. De même encore, le musée peut paraître donner place, non seulement aux aspects épistémiques et intellectuels des situations, mais aussi émotionnels et sensibles. Mais l'école rencontre des préoccupations semblables quand elle prend conscience que l'appropriation de champs de connaissance complexes implique non seulement une mémorisation, mais aussi des évolutions dans les manières de penser, de sentir et de vivre. Les évolutions curriculaires, comme le *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006 en témoigne, exigent de considérer l'élève non seulement du point de vue de ses connaissances, mais aussi de ses goûts, de ses intérêts, de ses évidences intellectuelles les plus incorporées, - tout ce qu'on nomme, après Bourdieu (1979), des dispositions. L'école ne se limite plus à une conception étroite des savoirs, mais intègre les dispositions qui contribuent au sens que les acteurs donnent aux situations d'enseignement. Il ne s'agit plus seulement de connaissances factuelles ou même notionnelles, mais d'apprendre à écouter, voire aimer⁷ - de construire des attitudes de lecteur et de regardeur.

Certes, « l'École » et « le musée » qui sont caractérisés ici ont valeur d'idéaltype. L'organisation rationnelle des savoirs scolaires est à pondérer par une prise en

⁷ Voir Florence ELOY, *Apprendre à écouter la musique, Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de Doctorat, EHESS Paris, 2012.

compte du développement de l'enfant⁸ ; et inversement, les priorités affichées avec la mise en place du *Socle Commun* restent largement de l'ordre du déclaratif, et ne conduisent que peu à une évolution des pratiques. Néanmoins, ces modèles sont révélateurs des évolutions auxquelles sont appelées ces institutions, des défis nouveaux à quoi elles doivent répondre. La publication d'un nouveau *Socle* en 2015 est d'ailleurs significative du travail d'élaboration en cours, d'une réflexion qui avance en tâtonnant. Le dialogue entre pratiques de terrain, travail prescriptif institutionnel et recherche est sollicité, au regard d'un souci renouvelé de démocratisation des biens culturels.

Des exigences communes qui sont de l'ordre d'une acculturation conduisent à la prise en compte du visiteur dans sa subjectivité, ainsi qu'à la conscience de son pouvoir d'interprétation des situations⁹. Ce pouvoir de réinterprétation du sujet peut conduire à penser que les élèves sont plus ou moins prêts à rencontrer les œuvres, - ou du moins certaines œuvres plutôt que d'autres, et d'une certaine manière plutôt que d'autres manières. Chez la conférencière interrogée, cette conscience s'exprime par la nécessité d'une « maturité » (« la progression passe par la maturité des enfants : ils n'ont pas la même maturité en sixième

⁸ Voir Catherine KINTZLER, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard Folio, 1984.

⁹ Cette importance de l'activité du sujet dans la construction des savoirs est bien attestée par la sociologie et la psychologie (Élisabeth BAUTIER, Bernard CHARLOT et Jean-Yves ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992), en même temps qu'en didactique (voir par exemple André GIORDAN, *Une autre école pour nos enfants ?*, Paris, Delagrave, 2002).

qu'en troisième ») : le terme renvoie à un développement qui prendrait des voies difficiles à anticiper et à maîtriser, - à une action mystérieuse du temps. Comment agir sur la maturité ? Un enjeu de démocratisation sera d'articuler le temps long, toujours hypothétique, de la formation d'une identité de visiteur, avec un temps plus court, de construction d'une cohérence des actions éducatives : on passe ainsi de l'appel à la maturité des publics quelque peu incantatoire, à une action de nature didactique qui s'appuie sur les évolutions parallèles de la réflexion sur l'école.

Vers une didactique scolaire élargie ?

L'émergence du musée comme institution éducative majeure s'inscrit dans un contexte d'interrogation de l'école concernant ses objets d'enseignement comme ses modes de transmission¹⁰. Pour répondre à ces évolutions, la didactique élargit son propos pour considérer la transmission des savoirs du point de vue de ses effets éducatifs les plus larges, comme formation de la personne¹¹. Elle considère les sujets dans leur complexité, en prenant pour objet leur activité, définie comme « un processus dynamique, un mouvement qui permet au sujet de donner forme et sens à des composantes très hétéroclites de son expérience intellectuelle, affective, sociale, pratique, esthétique, etc.¹² »

¹⁰ Voir François JACQUET-FRANCILLON et Denis KAMBOUCHNER, *La crise de la culture scolaire*, Paris, P.U.F, 2005 et Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution à l'étude d'un paradigme*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2004.

¹¹ Gérard SENSEVY, *Le sens du savoir...*, p.10

¹² Dominique BUCHETON, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, 2009, p. 28.

Cette approche élargie incite à penser l'action de l'enseignant dans plusieurs directions complémentaires, par un « multi-agenda » dont la gestion, difficile, est nécessaire pour que les situations d'enseignement puissent avoir des effets éducatifs¹³. Parmi les actions de l'enseignant, une catégorie est particulièrement importante pour le musée comme pour la classe : celle des gestes de tissage.

Pour D. Bucheton, « tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées », face au risque que les tâches se succèdent et se juxtaposent de manière relativement implicite, sans marqueur de continuité¹⁴. Le tissage vise à rétablir une continuité par-delà la succession des moments et des séances ; il a pour but de faciliter l'entrée des élèves dans l'activité en orientant leur activité mentale vers les aspects importants des situations. Il a donc un rôle essentiel pour permettre aux élèves « d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et dehors de l'école, l'avant et

¹³ Ce multi-agenda vise à permettre l'apprentissage en agissant sur l'ensemble des paramètres qui déterminent l'entrée dans l'apprentissage d'élèves qui ne peuvent être réduits à leur seule dimension cognitive, de « sujets épistémiques ». En prenant en compte l'affectivité et l'importance des relations interpersonnelles, le multi-agenda identifie la complémentarité et la simultanéité de cinq types de gestes professionnels : si ceux qui visent la détermination et l'élaboration du savoir sont essentiels, ils se complètent de gestes qui agissent sur l'atmosphère de la classe, de gestes de pilotage, qui organisent la progression en fonction des événements qui adviennent, de gestes d'étayage, qui aménagent l'interaction entre enseignant et élève pour favoriser la compréhension et la maîtrise des savoirs, ainsi que des gestes de tissage.

¹⁴ Dominique BUCHETON, *L'agir enseignant...*, p.60.

l'après de la leçon »¹⁵. Le tissage cherche à agir sur la construction de la temporalité, entre temps psychique, intérieur de l'élève et temps extérieur des activités demandées. Il aide à synchroniser le temps de l'élève avec celui de la classe, et lui permet de rappeler le passé, de l'aider à comprendre les situations proposées, pour en dégager des éléments qu'il puisse réinvestir ultérieurement, dans une trajectoire qui sera celle d'une « maturation » nourrie par l'appropriation de connaissances solides, inscrites dans des cadres de référence que le tissage aura aidé à identifier. Cette exigence concerne donc l'école¹⁶, mais aussi le musée, pour répondre à la discontinuité des œuvres et des visites : une didactique muséale gagnerait à expliciter cette dimension de tissage, - non pour agir de manière radicalement autre, mais plutôt pour clarifier ses manières propres de faire. En complément aux travaux déjà menés dans le champ de la médiation muséale¹⁷, notre contribution portera sur l'apport possible des recherches développées à propos des situations scolaires et de la formation des enseignants.

¹⁵ *Id.*

¹⁶ L'importance du tissage concerne en particulier les élèves les plus faibles, ceux qui ont le plus de mal à passer du faire au comprendre et à l'apprendre, pour les aider à mieux identifier les enjeux des situations en guidant leurs souvenirs et en explicitant le sens de celles-ci d'un point de vue cognitif.

¹⁷ Voir Anne FAUCHE, « La médiation-présence au Musée d'histoire des sciences, enjeux, objectifs, pratiques, réflexions », *La lettre de l'OCIM*, n° 83, 2002, p.3-9 ou Ivo MATTOZZI, *La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, 2001, p. 57-96.

Le tissage au musée

Les médiateurs cherchent à dépasser à la fois la présence muette de l'objet, et sa disparition derrière un discours, c'est-à-dire à retrouver un temps « vif » qui ne soit ni l'intemporel de l'objet, ni la donnée d'une histoire à apprendre. Il s'agit de construire les jonctions temporelles entre le présent du regard porté et celui d'une culture en train de se construire. Comme le commentent Caillet et Lehalle, « c'est bien de cette importance du temps dans l'appréhension des œuvres du musée qu'il s'agit quand il y a médiation¹⁸ ». Pour préciser les problèmes qui se posent, nous pouvons distinguer trois types de situations.

D'une œuvre à une autre dans la visite

Le lieu d'exposition accueille une pluralité d'œuvres, qui valent en elles-mêmes, par rapport à leur force intellectuelle, sensible, émotionnelle. La diversité de leurs enjeux comme de leurs contextes de production peut impliquer de réduire la visite à une succession de mises en contact avec des œuvres singulières. Si certains élèves parviennent à construire la cohérence d'une visite, d'autres « butineurs¹⁹ », passent d'une œuvre à une autre, sans faire de lien. Le risque, alors, est qu'une œuvre efface l'autre, et que la visite ne puisse construire les connaissances et dispositions qui

¹⁸ Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche...*, p.187.

¹⁹ Thérèse MARTIN, « Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs », *Communication*, Vol. 30/2, 2012, en ligne : URL : <http://communication.revues.org/3598>

rendent les élèves capables de s'intéresser aux œuvres dans leur singularité²⁰.

D'une phase à une autre de la visite : les activités préparatoires

Un autre axe de travail que nous pouvons rencontrer porte sur l'organisation de différentes phases pour préparer la rencontre avec une œuvre. Dans ce cas, les conférenciers cherchent à préparer le regard par des mises en activité dont le but est de nourrir la temporalité intérieure par l'organisation d'une temporalité extérieure. Ces activités doivent permettre d'éveiller la sensibilité des visiteurs, de leur faire rencontrer les problématiques que l'artiste travaille dans ses œuvres, pour enrichir leur vision.

Par exemple, on demande aux visiteurs de dessiner l'œuvre qui correspond, selon eux, au cartel, d'une œuvre qu'ils vont voir ultérieurement. Conformément

²⁰ En réponse, certaines visites sont définies par rapport à une thématique, et peuvent s'apparenter à un cours. Le tissage se constitue alors par la reprise et le développement de thématiques et de problématiques communes, d'une œuvre à l'autre. Ainsi certaines visites sont-elles proposées comme portant sur une thématique définie (un médium, une époque). Le tissage devient explicite ici, en ce qu'un questionnement unitaire se construit d'une œuvre à une autre. La continuité se construit sur un plan notionnel, au risque peut-être que la singularité des œuvres se perde. Les œuvres alors ne deviendraient que l'illustration d'un propos construit par avance par le conférencier, - propos que l'organisation de la visite et la multiplicité de ses objectifs ne rendront pas toujours explicite. L'enjeu de l'organisation de la visite et du conférencier est de parvenir à équilibrer la rencontre avec les œuvres en même temps que la cohérence d'une visite qui ait pour centre un questionnement sur l'art, ses pouvoirs et ses modalités.

à une esthétique de la réception²¹, la proposition aide à construire un « horizon d'attente » qui fera mieux voir l'œuvre en comparant ce qui est vu aux images mentales construites antérieurement. Si l'activité se fait juste avant de voir l'œuvre, on peut penser qu'un rappel explicite, de « tissage », soit peu utile ; mais celui-ci montre son intérêt pour faire comprendre que la tâche proposée ne se réduit pas à une demande scolaire ou à un simple dessin : le tissage opère une explicitation qui clarifie le statut de chaque moment.

Une autre activité préparatoire fait décrire l'œuvre dans sa matérialité avant d'élaborer un discours interprétatif de nature esthétique. Par exemple, la conférencière que nous suivons demande d'abord aux élèves d'être dans une posture « d'enquêteur », pour ce qui est présenté comme une énigme policière. Comme elle le souligne :

Une œuvre étant un lieu de l'invisible, on va partir de ce qu'on regarde, de ce qu'on observe, des indices. Et on va faire repérer, en fonction des visiteurs et des indices que l'artiste a laissés, et que les élèves ne reconnaissent pas forcément... Le conférencier va les guider vers les indices, les signes fondamentaux, pour aller vers une signification...

La notion d'indice donne à penser comment des idées, cachées, se révèlent au travers de traces matérielles qu'une attention poussée permet de déceler et d'interpréter : en renvoyant à la culture des fictions policières, elle propose une approche du travail de l'historien de l'art accessible à tous les élèves, par une

²¹ Hans Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1975-1990.

activité de simple observation. Mais l'observation ne se suffit pas à elle-même : regarder un objet en tant qu'œuvre d'art demande de faire le lien entre signes perçus et intentions de l'artiste, entre l'observable et les enjeux qu'il manifeste. La phase d'observation n'est donc qu'une préparation à une phase d'élaboration d'une pensée artistique, et l'enjeu du tissage est bien que les élèves comprennent en quoi le début, qui leur est accessible, prépare un moment plus difficile à suivre et où leurs observations seront réinterprétées à un autre niveau.

L'enjeu, dans ces dispositifs, est donc que l'activité préparatoire soit perçue comme telle par les élèves, c'est-à-dire que le présent du faire soit vécu comme l'anticipation d'une rencontre artistique à venir, et ne se suffise pas. C'est par rapport à un tel risque que des gestes de tissage peuvent être mobilisés pour restituer une continuité, favoriser l'anticipation de ce qui va venir et la remémoration de ce qui a été dit et fait. Le tissage se fait alors non seulement d'une phase à une autre, mais aussi d'un lieu à un autre, entre l'outillage que peut apporter l'enseignement systématique scolaire (connaissances historiques ou stylistiques, par exemple) et les différentes situations informelles où le savoir sera mobilisé.

D'une visite à une autre : la durée des partenariats

Un dernier niveau de tissage concerne la continuité entre école et musée, et éventuellement d'une visite à une autre. Il est certain que le fait de s'inscrire dans la durée peut contribuer à des visites qui n'aient pas qu'une fonction de divertissement et qui contribuent au développement de dispositions cultivées. Pour que se construisent de telles dispositions, la question du

tissage se pose à nouveau, pour faire d'une succession une continuité qui autorise une acculturation.

Dans le cas des visites ponctuelles en particulier, ce tissage relève d'abord de l'action de l'enseignant, qui doit donner un statut à la visite en l'inscrivant dans la continuité de la classe. Dans le cas de projets sur plusieurs visites, on peut penser que le tissage est moins nécessaire, grâce à une familiarité qui se constitue progressivement avec les personnes et les espaces. Mais, à nouveau, l'hypothèse d'une familiarisation qui résulterait de la seule répétition s'oppose au constat d'une attention, d'une compréhension et d'une mémorisation différentielles selon les élèves. Comment construire la continuité d'une visite à une autre ? Comment faire pour que les élèves se préparent à ce qu'ils vont vivre et ressaisissent les expériences qu'on leur a proposées ? Comment créer de la continuité entre les différentes activités, les différents temps et lieux ? Ces questions se posent aux institutions muséales de manière plus ou moins consciente et travaillée ; elles contribuent à développer la réflexion propre au musée, en même temps qu'à créer des liens entre école et musée.

Quels outils pour le tissage au musée ?

Le point de vue didactique se caractérise d'abord par la proposition d'outils de description et d'analyse des pratiques existantes : loin d'une position prescriptive, il cherche à montrer la cohérence entre, d'une part, les exigences liées aux savoirs et à l'interprétation des situations par les sujets, et d'autre part, les actions des enseignants et médiateurs. Nous repérerons donc surtout les formes de tissage que nous pouvons constater dans nos observations.

Interactions orales : récapituler la visite

Les opérations de prise de distance par rapport aux œuvres vues et commentées nous paraissent relativement rares ; mais la conférencière sur qui nous appuyons dans cet article souligne bien l'intérêt de demander aux élèves, en fin de visite, de se rappeler ce qu'ils ont vu :

Il doit toujours y avoir une conclusion. Par exemple, avec les maternelles, j'aime bien qu'on se rappelle ce que l'on a vu. Parce qu'ils ont besoin de trouver des mots, sur ce qu'il voit, sur ce qu'ils ont vu [...] Je crois que ça renvoie à de la pédagogie, même si je n'ai aucune connaissance de ces domaines-là.

Le propos souligne bien les proximités entre musée et école, dans une même « pédagogie » qui cherche à ce que la visite ne se limite pas aux instants passés, mais qu'elle puisse, par le biais du langage et des opérations de mémorisation que le langage permet, nourrir les élèves en inscrivant la visite dans la socialité du récit. Ces opérations relèvent du tissage par la continuité qu'elles aident à établir chez les élèves, et il serait certainement intéressant de les généraliser.

Les documents écrits

L'écrit constitue le lieu par excellence de la mémoire, en stabilisant les représentations et en permettant de les mettre en relation. La réflexion sur la médiation muséale s'appuie beaucoup sur la conception de tels écrits : cartels, affichages explicatifs concernant une œuvre ou une salle, espaces de documentation qui complètent la visite par l'apport de connaissances pré-

sentées à part des œuvres pour ne pas nuire aux possibles expériences esthétiques²².

Les textes explicatifs qui complètent les cartels contextualisent l'œuvre en l'inscrivant dans une histoire de l'art ; le travail fait sur leur écriture montre que l'œuvre s'apprécie plus fortement si l'on peut la mettre en relation avec d'autres œuvres, que l'institution muséale peut rarement montrer. Cependant, le « hors-champ » des œuvres reste souvent seulement sollicité, par un appel à la culture du regardeur. Ces écrits opèrent donc un tissage, mais pour un regardeur idéal qui aurait vu toutes les œuvres concernées, à l'exception de celle qu'il découvre²³... C'est peut-être par rapport à cette exigence que les musées proposent des écrits à la vente : catalogues, petits journaux d'un prix relativement modiques. Ceux-ci sont probablement un des instruments majeurs de la construction d'une mémoire culturelle en même temps que de la formation d'une identité de spectateur ; l'importance des boutiques de vente de produits dérivés témoigne du souci des visiteurs de se donner des objets qui prolongent la visite, en rappellent le plaisir, et permettent de signifier le fait d'avoir visité, pour soi-même et son entourage.

²² Cf. la complémentarité entre médiation-présence et médiation-support chez FAUCHE, « La médiation présence ... ».

²³ Certains conférenciers avec qui nous nous sommes entretenus pallient cette difficulté en s'aidant, pendant la visite, de reproductions qu'ils montrent en écho des œuvres présentées, donc en créant une continuité entre les œuvres. Ce geste professionnel de médiation montre l'importance d'assurer une continuité temporelle. Mais si les œuvres ne sont pas connues, les visiteurs auront à découvrir deux œuvres nouvelles, qu'ils ignoraient mais qui peuvent mieux être perçues par leur mise en relation. La question de la mémorisation de ces œuvres et de la possibilité de les mobiliser dans des situations ultérieures reste donc posée...

Peut-être serait-il intéressant que les musées proposent des documents analogues et les donnent aux visiteurs scolaires, par une sorte de « cadeau » qui ait une valeur symbolique en même temps que cognitive.

L'histoire des arts, un langage commun à développer ?

Un dernier moyen du tissage que nous pouvons évoquer tient à l'organisation même du cursus, et peut conduire à souligner la complémentarité que l'on peut espérer entre école et musée : il s'agit de l'enseignement même de l'histoire des arts, telle qu'instaurée au primaire et au collège par la circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale n° 32 du 28 août 2008²⁴. Cet enseignement modifie l'organisation de l'école par sa dimension interdisciplinaire, ainsi que le caractère culturel des œuvres, et il a grandement favorisé le partenariat entre école et musées. Pour établir un véritable dialogue entre les acteurs, un langage didactique commun est à chercher : pour cela, la notion de tissage donne à relire les *Instructions Officielles* en en faisant non seulement des prescriptions, mais aussi des outils de réflexion professionnelle. En particulier, les catégories qui figurent dans la circulaire de 2008 pourraient constituer, beaucoup plus que nous n'avons pu l'observer, des outils de tissage permettant aux

élèves de mobiliser leurs connaissances devant des œuvres nouvelles et de tirer profit de ces rencontres. Les « six domaines artistiques » (arts de l'espace, du langage, etc.), comme les notions d'analyse (« formes ; techniques ; significations ; usages ») peuvent aider à relier une œuvre nouvelle à d'autres vues précédemment, à interroger ses caractères propres au regard de ceux observés, à articuler la singularité des œuvres avec la construction de connaissances par comparaison et catégorisation. Un usage systématique de ces catégories par les enseignants et les conférenciers permettrait donc d'élaborer un langage commun capable de nourrir des dispositions favorables à la curiosité esthétique et à l'analyse.

Conclusion

L'acculturation aux œuvres et aux dispositions culturelles est un processus long et complexe. Face au défi de cette traversée vers la compréhension de l'artistique, école et musée semblent différer. Le musée sera caractérisé par son appel à l'émotion, à la liberté, et au plaisir ainsi que par la diversité des rencontres, face aux exigences scolaires, qu'elles soient comportementales ou cognitives. Il repose sur l'informel des expériences, contre les exigences de contrôle des savoirs. Il procède de la singularité des œuvres, contre la logique des concepts... Cette dualité organise encore fortement les représentations des différents acteurs. Pourtant, en nous rendant attentifs aux évolutions du musée comme de l'école, l'opposition se nuance : une réflexion didactique commune s'ouvre à la complexité de l'acculturation. La notion de tissage peut favoriser l'émergence d'une didactique muséale qui ne renierait pas la spécificité du musée mais qui

²⁴ Ces programmes sont en cours en remplacement et des projets de textes ont été publiés, qui devraient devenir officiels à la rentrée 2016. Si ces nouveaux programmes représentent une évolution importante, en particulier dans le sens d'une transversalité portée par les « enseignements pratiques interdisciplinaires », ils maintiennent l'exigence de construire des repères mobilisés dans différents contextes. C'est bien l'exigence d'une construction de liens entre les disciplines et les institutions qui est ainsi affirmée.

contribuerait à une action de médiation plus lucide et outillée. Elle pourrait aider à interroger les pratiques au regard de leurs effets, et à nourrir une créativité partagée entre médiateurs et enseignants. Si celle-ci reste pour beaucoup à inventer, son importance est essentielle pour une démocratisation effective des pratiques et des œuvres.

Bibliographie

Élisabeth BAUTIER et Stéphane BONNERY, *Les démarches éducatives partenariales, Enjeux et conditions de l'inscription des élèves dans des logiques scolaires*, Saint-Denis : Université Paris 8, 2006.

Élisabeth BAUTIER, Bernard CHARLOT et Jean-Yves ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Pierre BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1979.

Dominique BUCHETON, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, 2009.

Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

Florence ELOY, *Apprendre à écouter la musique, Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de Doctorat, EHESS Paris, 2012.

Sylvain FABRE, *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*, Thèse de Doctorat. Saint-Denis : Université Paris 8, 2013.

Anne FAUCHE, « La médiation-présence au Musée d'histoire des sciences, enjeux, objectifs, pratiques, réflexions », *La lettre de l'OCIM*, n° 83, 2002, p.3-9.

André GIORDAN, *Une autre école pour nos enfants ?*, Paris, Delagrave, 2002.

François JACQUET-FRANCILLON et Denis KAMBOUCHNER, *La crise de la culture scolaire*, Paris, P.U.F, 2005.

Hans Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1975-1990.

Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution à l'étude d'un paradigme*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2004.

Catherine KINTZLER, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard Folio, 1984.

Thérèse MARTIN, « Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs », *Communication*, Vol. 30/2, 2012, en ligne : URL : <http://communication.revues.org/3598>

Ivo MATTOZZI, *La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, 2001, p. 57-96.

Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture - Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

Gérard SENSEVY, *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, de Boeck, 2011.

Cora Cohen-Azria

La visite scolaire au musée par l'analyse des sujets : une approche didactique

Cette contribution propose une réflexion sur la place des sujets dans les recherches sur les visites scolaires dans les musées de sciences. Cette entrée structure, de façon spécifique, les approches didactiques. Pour ce faire, j'ai choisi ici de revenir sur mes propres travaux amorcés au milieu des années 1990 pour saisir les partis pris, les implicites et les inflexions des problématiques et des espaces de recherches investigués. Ainsi, il s'agit par cette relecture ciblée, de porter un regard sur l'évolution des recherches dans le champ de la muséologie interrogeant la place des sujets et ainsi, de comprendre la structuration des disciplines en jeu. L'éclairage réalisé ici n'aura pas pour but de comprendre un itinéraire de recherche, mais, par le biais de ce détour, de saisir les pertinences des positionnements et des inflexions des approches didactiques lorsqu'elles interrogent la situation de visite scolaire au musée.

Origine du questionnement sur la notion de sujet

Lors de ma première recherche sur les relations entre l'École et le Musée, mon angle d'analyse s'est structuré autour de la question du sujet¹. Deux constats empiriques peuvent expliquer l'origine de cette entrée.

Le premier est lié aux discours des professionnels de ces deux espaces culturels. En effet, lorsque les ensei-

¹ Cora COHEN, Yves GIRAULT, (1999). « Quelques repères historiques sur le partenariat Ecole-Musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER n°29*, INRP, Paris, pp 9-26, 1999.

Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat Ecole/Musée*, Paris, L'Harmattan, p 118, 2002.

gnants parlent d'élèves², les professionnels du musée choisissent plutôt le terme de visiteur. Certes, ce dernier vocable doit s'entendre dans une dimension plurielle dans la mesure où sa pluralité permet de penser en termes de publics différents ou spécifiques (adultes, adolescents, scolaires, familles, etc.). Ainsi, les professionnels mobilisent des termes différents issus des espaces institutionnels dans lesquels ils travaillent pour évoquer la même « personne ». Dès lors, la question se pose de savoir qui est pris en charge durant les visites scolaires au musée : l'élève, le visiteur scolaire, etc. De qui est-il alors question dans ces situations ?

Le deuxième constat empirique résultait d'observations de visites scolaires au musée. Souvent les enseignants soulignaient un objectif, parmi d'autres, de faire travailler les élèves sur leur rapport au musée, de les familiariser aux espaces muséaux, en d'autres termes de leur offrir une formation culturelle voire muséographique. Pourtant, ces observations de situations de visites scolaires ne permettaient pas de voir cet objectif au travail. En effet, le médiateur muséal en lisant, en traduisant et en interprétant l'exposition aux élèves-visiteurs se place comme un décodeur entre les présentations et le groupe scolaire. Ces situations, reprenant souvent la structure des cours dialogués, peuvent difficilement être pensées comme des formations vers une familiarisation des élèves à l'espace muséal. En effet, la question se pose de savoir quelles places ces élèves peuvent prendre, trouver, construire s'ils sont amenés à revenir dans ces

² Même si des variations peuvent exister en fonction du niveau scolaire : écolier, collégien ou lycéen, le terme d'élève que j'ai choisi ici se veut générique, mais s'explique aussi par le fait que mes travaux portent le plus souvent sur l'école élémentaire.

espaces muséaux hors du contexte scolaire. Il ne peut suffire d'être pris en charge dans une exposition pour savoir s'y prendre en charge par la suite. Avec ce type de visites, il me semblait que les élèves ne pouvaient pas être formés à l'utilisation et à l'exploitation des expositions. D'une certaine façon, ces situations peuvent parfois être pensées comme des présentations de contenus particuliers à destination d'élèves en visite. La construction du sujet peut alors référer à l'espace scolaire.

Le poids des institutions

Dès les premiers travaux sur ce champ de questionnement, la place relative des deux institutions apparaissait comme un élément de réflexion possible et pertinent. Pour le comprendre, je me suis alors appuyée sur trois plans : celui des institutions, celui des professionnels pour finir par celui, plus fin, des « sujets apprenants ». Les deux premiers points seront traités à la suite de ces propos. Je réserve au dernier point la dernière partie de cet article, dans la mesure où il constitue le cœur de cette réflexion.

Les dimensions historique et institutionnelle

Le plan des institutions est ici appréhendé par l'histoire des pratiques mises en œuvre au fil du temps. En effet, retracer l'histoire des relations entre les deux institutions que sont l'École et le Musée³, par le biais des pratiques archivées⁴, permet de partir d'éléments

³ Cora COHEN, Yves GIRAULT, « Quelques repères historiques sur le partenariat École-Musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER* n°29, INRP, Paris, pp 9-26, 1999.

⁴ Cora COHEN, « La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur », *Recherches* n°57, *Le scolaire et l'extrascolaire*, Ville-neuve d'Ascq : PUS, 159-170, 2012.

constituants ou devant constituer les situations de rencontre entre les deux institutions au travail ici. Ces données contribuent à répondre à la question de savoir quel sujet est pris en compte dans les visites scolaires au musée depuis leur développement dans les années 1950 en France. C'est à partir de ce questionnaire que l'importance du phénomène de scolarisation de l'espace muséal a pu être identifié⁵. En effet, en se basant sur des écrits conservés concernant les pratiques mobilisées au musée, il ressort à quel point celles-ci sont fortement inspirées ou construites sur le modèle scolaire : que ce soit la mise en place de salles de classe au sein de musées ou encore, par exemple, la mobilisation de pratiques écrites spécifiques. À côté de ce phénomène s'aggrave le fait que les spécificités muséales ne soient pas systématiquement exploitées ou même mobilisées lors des visites scolaires. En effet la visite d'exposition ne structure pas nécessairement la sortie scolaire et des ateliers muséaux peuvent alors s'y substituer.

La question présentée plus haut, à savoir celle portant sur les sujets pris en compte dans les visites scolaires au musée, se révèle aujourd'hui avoir un arrière plan jusqu'alors implicite. Elle semble s'appuyer sur une approche dichotomique : forme-t-on l'élève ou le visiteur ? Comme s'il ne pouvait s'agir que de l'un ou de l'autre. Mon approche méthodologique ne considérait pas la visite dans son ensemble. La situation pouvait en effet, être découpée pour être analysée. Ainsi selon les moments, il s'agissait d'élève ou de visiteur. Cette ap-

⁵ Cora COHEN, Yves GIRAULT, « Quelques repères historiques sur le partenariat Ecole-Musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER* n°29, INRP, Paris, pp 9-26, 1999.

proche se fondait sur les institutions. Comme si théoriquement, il existait deux statuts, deux positions, deux tendances enracinés sur les espaces institutionnels et que je tentais de mesurer de quel côté penchait la situation afin d'appréhender, de décrire et de comprendre la visite scolaire. Mais la question peut être posée en terme de continuité et de rupture pour le passage d'un sujet vers l'autre. Des études plus récentes⁶ reformulent la question dans un *continuum didactique*. Ainsi, il s'agit d'examiner les institutions tout en considérant la situation de visite scolaire au musée comme une situation didactique à part entière. L'École définit et construit des élèves, le Musée, des visiteurs, mais la situation didactique de visite scolaire dans l'espace muséal permet de s'interroger sur la façon dont les sujets sont amenés à se construire.

Les recherches inscrites au carrefour de la muséologie et de la didactique des sciences s'appuyaient ainsi sur les sciences de la communication et les sciences de l'éducation. L'approche dichotomique précédemment soulignée pouvait s'expliquer par les deux pans souvent mobilisés dans les ancrages théoriques, qui sous-tendent le cadre d'analyse.

Les travaux réalisés dans le premier champs interrogent la rencontre à partir des deux institutions en les posant comme spécifiques mais surtout différentes. Il s'agit de travailler par exemple sur ce que l'École est

⁶ Cora COHEN-AZRIA, Ana DIAS-CHIARUTTINI, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques », dans Bertrand DAUNAY, Cédric FLUCKIGER et Rouba HASSAN, (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp 161-176, 2015.

que n'est pas le Musée et inversement⁷. Ces écrits avaient un écho important auprès des professionnels de musée. Et l'expression « on n'est pas à l'école » semblait traverser les espaces muséaux de façon très généralisée⁸ en portant également des accents négatifs sur l'espace scolaire.

Le deuxième appui concerne les apports des sciences de l'éducation et particulièrement des travaux en didactique des sciences. Il apparaît que, dans ce cadre, l'espace scolaire est investi au même titre que d'autres espaces de diffusion des connaissances scientifiques. Mais cela s'est fait sans que ne soient considérées de spécificités dans le regard didactique quant aux sujets selon les lieux et les situations dans lesquels ils se trouvent. En effet, les didacticiens des sciences se sont intéressés à différentes situations mettant en relation des sujets didactiques et des savoirs scientifiques transformés en vue d'être présentés (bande-dessinées scientifiques, zoos, dessins animés, musées, etc.).

Il apparaît alors que les deux champs de références structurant ces travaux opposaient des types de sujets ou alors ne les définissaient pas.

Partir des institutions ne peut pas suffire à entrer dans une analyse pertinente de la visite scolaire au musée. Certes les institutions influent sur un ensemble d'éléments tels que les pratiques, les objectifs, les discours, la culture en jeu, les contenus de formation, etc. mais le lieu de l'activité ne peut expliquer les situations.

⁷ Elisabeth CAILLET, Odile COPPEY, « Le faire savoir ou la délectation au musée », In Élisabeth FAUBLEE (dir.) *En sortant de l'école... musée et patrimoine*, Paris, Hachette/CNDP, 1992.

⁸ Expression qui semble traverser les espaces éducatifs quels qu'ils soient.

La dimension professionnelle

Il pourrait s'agir ici de travailler sur les représentations et les pratiques des professionnels des espaces scolaires et muséaux⁹. J'ai fait le choix de n'évoquer qu'une population spécifique à la situation française que sont les enseignants détachés. Formés par et pour l'école, ces enseignants sont engagés par le musée afin d'accompagner les projets de visites scolaires dans les musées. Ils sont enseignants, parlent et construisent le sujet élève mais entendent, dans le cadre de leur action professionnelle au musée, le discours de l'institution muséale. Ce décalage agit comme une formation complétant leurs compétences professionnelles premières. Ainsi, une mise en tension se fait jour dans leur discours donnant place à la formation du visiteur à côté de celle de l'élève.

Malgré ce positionnement, les sorties scolaires peuvent maintenir l'élève dans son statut scolaire selon les formes que prennent les situations. Dans le prolongement de ces recherches, j'avais mis en place une recherche-action avec des publics scolaires. Le projet était de former le visiteur scolaire à devenir visiteur. Il s'agissait alors de proposer aux élèves, en se rendant dans un musée, de vivre une expérience muséale plutôt qu'une rencontre exclusive avec des contenus. J'avais alors construit, sans la définir fermement, la notion *d'élève-visiteur*. Ce choix méthodologique me permettait de mettre en place une situation didactique rendant possible les conditions de la construction du

⁹ Cela a été travaillé par ailleurs dans Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat Ecole/Musée*, Paris, L'Harmattan, 2002.

statut de visiteur scolaire tout en ne le contraignant pas *a priori*. J'y reviendrai plus loin.

Quoi qu'il en soit, se pose la question de savoir ce qu'est un visiteur. L'école, par le biais de ses textes officiels, des écrits professionnels et de recherche donne à voir des définitions du statut d'élève, même si celles-ci peuvent continuer à faire l'objet de débats. En revanche, dans quelle sphère est défini le statut du visiteur muséal ?

Définir le visiteur

La question du visiteur est souvent abordée par les institutions muséales en mobilisant le terme de publics. La classification de sa pluralité permet de proposer des accueils spécifiques et adaptés. Ceux-ci sont pensés au sein de services qui peuvent d'ailleurs se structurer de façons fort différentes selon les lieux¹⁰. Découper les publics selon des catégories pose les questions de savoirs ce qu'on peut/doit/veut faire avec les uns qu'on ne peut/doit/veut pas faire avec les autres. Cette cartographie, différente selon les lieux et, peut-être, selon les professionnels associés, interroge les sous-basements théoriques ou pratiques de ces choix. Ainsi, certains savoirs, contenus ou encore objectifs de visites seraient légitimes pour certains publics quand ils ne le seraient pas pour d'autres. Dès lors, la question se pose de savoir si des définitions de visiteurs existent, même de manière implicite et, de fait, si celles-ci sont identiques ou différentes selon les

¹⁰ En effet, par exemple, le service pédagogique et le service culturel peuvent être pensés ensemble, de manière inclusive ou de façon séparée selon les institutions. Ces choix me semblent révéler les espaces définitionnels des publics.

types de musées, et même au sein d'un même espace muséal ?

Une question méthodologique

Il n'existe, bien évidemment, pas de consensus définitionnel, même relatif, sur la notion de visiteur comme cela peut-être le cas sur le statut d'élève à l'école. En revanche, des travaux sont réalisés sur les types de visiteurs. Ceux-ci peuvent être basés sur des découpages selon les catégories d'appartenance de visiteurs (socio-démographiques, socio-professionnelles, etc.) ou encore basés sur des observations de visiteurs en action et/ou sur leurs déclarations. Falk¹¹ étudie par exemple ce qu'il nomme *l'expérience de visite* tout en insistant sur les difficultés que rencontre la recherche à dire ce qu'est une expérience. Cela s'explique en partie par le fait que ces recherches se font durant la visite tout en excluant les moments qui l'entourent et participent pourtant à son modelage. En effet, la visite ne peut déterminer à elle-seule la nature de l'expérience muséale. Cet auteur montre que la plupart des interactions sociales qui se déroulent dans les expositions sont à mettre en relation avec des conversations ayant commencé avant même l'entrée au musée et qui, d'ailleurs, se prolongent après la visite.

Ces considérations ont un impact méthodologique tout à fait important. En effet, elles posent la question de savoir comment borner les visites dans le cadre des recherches sur les différents publics dont les publics scolaires. Le début ou la fin de la visite ne pouvant

¹¹ John Howard FALK est directeur d'un centre de recherche et professeur de free-choice learning au Etats-Unis, il a publié « Expérience de visite, identités et self-aspects », *la lettre de l'OCIM*, N° 141, p 5-14, 2012.

simplement coïncider avec l'entrée et la sortie dans le musée ou l'exposition.

La notion de *continuum didactique*¹² évoquée plus avant, permet de penser que la visite scolaire s'inscrit dans une histoire scolaire. Elle appartient à une temporalité avec un avant et un après la visite sans contraindre *a priori* le découpage analytique. Ce choix méthodologique permet, d'une part, de repenser les liens entre les institutions scolaire et muséale au sein de la situation didactique qu'est la visite scolaire et, d'autre part, de dépasser les dichotomies soulignées par certaines études. Ainsi, l'analyse de ces situations ne peut s'enraciner sur une dimension de localisation. En d'autres termes, la question du sujet ne peut être pensée à partir des espaces scolaires et muséaux dans la mesure où les moments précédant ou suivant la visite, ainsi que les moments de transition, ne peuvent être *a priori* exclus de l'étude.

Ce positionnement méthodologique impose de définir ce qui pourrait alors marquer, selon les recherches, le début et la fin des visites scolaires (comme objet d'étude). Il s'agirait de repérer des activités ou des pratiques spécifiques à des institutions, ou des contenus qui pourraient y être référés ou encore la sollicitation ou l'émergence d'un sujet spécifique. Ces déclarations ne peuvent en aucun cas devenir des programmes de recherches tant, malgré leur apparente simplicité, elles engagent une complexité d'action et de repérage re-

doutable. En effet, repérer l'émergence ou la convocation d'un sujet spécifique pose de nombreuses questions tant théoriques que méthodologiques.

En didactique, J.P. Astolfi¹³, parlait des activités scolaires et muséales pour définir les sujets mis en jeu. Pour lui, les activités scolaires étaient pensées à partir de l'élève, mettant en jeu un sujet didactique dans des situations avec contrat didactique, basées sur un principe d'efficacité cognitive et des pratiques d'évaluation des acquis. En revanche, les activités muséales parlaient de l'enfant, mettant alors en jeu un sujet personnel dans des situations sans contrat didactique avec un principe de plaisir mental et l'absence d'évaluation des acquis.

En m'appuyant sur la notion de continuum didactique, mon positionnement diffère et ne peut s'appuyer sur une approche dichotomique. En effet, je nommerai « sujet didactique » les sujets étudiés en classe et lors des visites scolaires tout en ayant encore à définir s'ils peuvent être distingués selon les critères de lieux, de contenus, etc. Ce choix méthodologique permet d'étudier la visite scolaire et d'avancer quant à la réflexion sur la notion de sujet.

Construire le sujet, une élaboration particulière

Peut-être, à ce moment de mon propos, convient-il de mobiliser la définition des musées afin d'appréhender la place donnée à la définition de visiteur. « Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au

¹² Cora COHEN-AZRIA, Ana DIAS-CHIARUTTINI, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques », dans Bertrand DAUNAY, Cédric FLUCKIGER et Rouba HASSAN, (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp 161-176, 2015.

¹³ Communication personnelle reprise dans Cora COHEN-AZRIA, « Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », *Recherches en Didactiques* n°11, Enfant, élève, apprenant, Villeneuve d'Ascq, PUS – Lille 3, p 97-110, 2011.

public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation »¹⁴.

Dans cette définition, qui fait référence dans la communauté internationale, les visiteurs sont pensés comme des publics pouvant étudier, s'éduquer ou se délecter dans les espaces muséaux. Ainsi, si les élèves sont tenus d'apprendre à l'école, les visiteurs, eux, peuvent s'éduquer ou se délecter au musée. Reste à penser ce que doivent ou peuvent faire les élèves dans les espaces muséaux durant les visites scolaires.

Pour avancer, reprenons la recherche-action évoquée plus haut. La question centrale s'articule sur la possibilité de former l'élève à devenir visiteur (plutôt que de rester élève¹⁵) durant la visite scolaire au musée.

Dans un but de compréhension des situations, les recherches-actions permettent au chercheur de transformer une réalité en travaillant, par exemple ici, sur ce qui enracine la scolarisation de l'espace muséal et en proposant des possibles didactiques¹⁶. Ainsi, il s'agissait de construire des visites plaçant prioritairement l'élève dans un statut intermédiaire d'élève-visiteur (entre les logiques scolaires et muséales). Il revient alors au chercheur de déterminer les enjeux de savoir et les éléments structurant la situation. Considérant que la formation de l'élève-visiteur passe par la connaissance du musée, il s'agit moins d'apprendre au

musée que d'apprendre sur le musée. Dans ce cadre, les contenus de savoirs sont à définir.

Ceux-ci ne sont plus principalement à mettre en relation avec les contenus scientifiques (produits par les scientifiques et « mis en texte et en objets » dans l'exposition), mais plutôt avec les lectures et interprétations par les visiteurs des scénographies muséales (mises en scène réalisées par des muséologues et des muséographes à partir des discours scientifiques).

Pour le dire autrement, la formation du visiteur scolaire se structure, non pas, sur les savoirs mis en scène, mais sur la mise en scène des savoirs et leurs lectures.

Trois éléments ont alors permis de construire les situations didactiques : la notion d'objet de musée, celle de mise en scène et celle de lecture de l'exposition. Ceux-ci constituaient le contenu envisagé de la visite scolaire au musée. Ils permettaient de mettre au travail trois dimensions essentielles à ce projet :

- les objets permettent d'interroger la définition même de musée,
- leurs mises en scène se centrent sur la définition de ce qu'est une exposition (c'est-à-dire, une écriture singulière),
- la lecture de l'exposition intègre alors la place donnée et prise par les visiteurs. L'exposition n'existant pas sans leur regard.

Vers une structuration des disciplines de recherches dans le champs muséologique

Cette question continue de structurer, entre autres, différentes recherches en cours dans notre équipe. En effet, celles-ci prolongent la question sur le sujet en la spécifiant puisqu'il s'agit, par exemple, d'identifier les

¹⁴ Selon les statuts de l'ICOM, adoptés lors de la 21e Conférence générale à Vienne (Autriche) en 2007.

¹⁵ Ou élève en sciences.

¹⁶ Jean-Pierre ASTOLFI, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, Volume 103, pp 5-18, 1993.

similitudes et les différences dans la constitution du *sujet apprenant*¹⁷ entre l'École et le Musée, ou encore d'étudier les différenciations disciplinaires induites par les disciplines investies dans les visites scolaires dans les espaces muséaux¹⁸. D'un point de vue méthodologique, le choix a été fait de mettre en place des observations de visites scolaires (ordinaires) sans intervention du chercheur.

Pour conclure, je tiens à mettre en évidence trois éléments importants. Tout d'abord, ces travaux, aboutis, en cours et à venir permettent évidemment d'affiner la définition de la notion de sujet ainsi que les questionnements associés. De surcroît, ils renouvellent les approches méthodologiques des démarches de recherches. Mais surtout, du fait de la relative jeunesse des recherches sur ces questions en France, de la pluralité de champs en jeu (sciences de la communication, sciences de l'éducation), ils interrogent, en retour, les contours des disciplines contributrices (sociologie, psychologie, didactiques, etc.) et leurs spécificités.

¹⁷ Yves REUTER, « Élève – apprenant – apprenant – sujet didactique », dans Yves REUTER (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, pp 87-90, 2007/2013.

¹⁸ Par exemple la recherche « Visites scolaires, péri-extrascolaires et familiales dans des lieux muséaux de la région Nord-Pas-de-Calais : approches didactiques », financée par La Région Nord-Pas-de-Calais dans le cadre du programme Chercheurs-Citoyens, en partenariat avec l'Association Générale des Enseignants des écoles et classes maternelles (AGEEM) et Théofer (co-direction avec Ana-Dias-Chiaruttini).

Bibliographie

Jean-Pierre ASTOLFI, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, Volume 103, p 5-18, 1993.

Elisabeth CAILLET, Odile COPPEY, « Le faire savoir ou la délectation au musée », In Élisabeth FAUBLEE (dir.) *En sortant de l'école... musée et patrimoine*, Paris, Hachette/CNDP, 1992.

Cora COHEN, *Contribution à l'étude des relations entre l'École et le Musée : vers une formation de l'enfant visiteur*, Thèse de doctorat soutenue au Muséum National d'Histoire Naturelle. Directeur : Yves GIRAULT, 1999.

Cora COHEN, Yves GIRAULT, « Quelques repères historiques sur le partenariat Ecole-Musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *ASTER n°29*, INRP, Paris, p 9-26, 1999.

Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat Ecole/Musée*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Cora COHEN-AZRIA, « Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », *Recherches en Didactiques n°11*, *Enfant, élève, apprenant*, Villeneuve d'Ascq, PUS – Lille 3, p 97-110, 2011.

Cora COHEN-AZRIA, « La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur », *Recherches n°57, Le scolaire et l'extrascolaire*, Villeneuve d'Ascq : PUS, p 159-170, 2012.

Cora COHEN-AZRIA, Ana DIAS-CHIARUTTINI, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au

Musée : questions méthodologiques », dans Bertrand DAUNAY, Cédric FLUCKIGER et Rouba HASSAN, (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p 161-176, 2015.

Ana DIAS-CHIARUTTINI, « L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire », *Recherches n°57, Le scolaire et l'extrascolaire*, Villeneuve d'Ascq, PUS, p 23-39, 2012.

John Howard FALK, « Expérience de visite, identités et self-aspects », *la lettre de l'OCIM*, N°141, p 5-14, 2012.

Daniel JACOBI, Odile COPPEY, « Introduction - Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat », *Publics et Musées*, n°7, p 10-22, 1995.

Yves REUTER, « Élève – apprenant – apprenant – sujet didactique », dans Yves REUTER (dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, p 87-90, 2007/2013

Carine Dellenbach

Vers une autre conception du rapport à l'art à l'école

L'école et le musée sont des institutions créées pour permettre aux jeunes générations de s'approprier des connaissances, notamment artistiques et culturelles.

En France, si l'école et le musée sont des institutions incontournables dans la transmission de connaissances, ces instances ont évolué différemment à l'aune de la progression de la réflexion pédagogique ainsi que de la conception muséale.

C'est à la fin du XIX^e siècle que les pédagogues de l'école de la République entament le chantier de la rénovation¹ et font de l'école « une sorte de sanctuaire où règne la beauté aussi bien que la science et la vertu. »² Le rôle pédagogique de l'image est acté.

Au XX^e siècle, nourrie par les analyses et les pratiques des pédagogies nouvelles et actives, des pédagogies de la créativité, l'école sort peu à peu des pratiques traditionnelles et du modèle magistral.

D'autre part, dans les années soixante, nous assistons au phénomène de démocratisation de la culture. André Malraux, ministre de la Culture de 1959 à 1969, a le souci d'étendre la culture artistique à tous. Ce processus entraîne l'ouverture de grands musées tels que le Centre Georges Pompidou, avec, dans son sillage, la naissance des services pédagogiques des musées et des ateliers pour enfants.

Ces institutions adoptent une posture singulière et spécifique par rapport à l'école, la transmission étant conçue comme interactive, ludique et physique. Leur réflexion sur de nouveaux outils de médiation tels que le multimédia leur permet aujourd'hui d'offrir des dis-

¹ Voir Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire pédagogique et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1878.

² Annie RENONCIAT (dir.), « L'image pour enfants : pratiques, normes, discours », *La Licorne*, n° 65, Rennes, PUR, 2007, p. 203.

positifs originaux dont il convient aussi d'analyser le rôle et les incidences dans la transmission des savoirs, posant la question de l'instauration d'un nouveau rapport à la connaissance.

Ainsi, l'école et le musée vont à la fois s'enrichir mutuellement, se compléter mais aussi se différencier.

De leur côté, certains ouvrages de littérature de jeunesse, qui se trouvent à la jonction de l'école et du musée, ont connu une très forte créativité depuis la dernière décennie du xx^e siècle. Nous nous intéresserons particulièrement à l'analyse des enjeux et des formes de ces productions récentes qui agissent comme autant de révélateurs des conceptions de transmission des cultures et des savoirs.

Le renouveau des pratiques pédagogiques

L'apport de l'analyse et des pratiques des pédagogies nouvelles et actives

Après la rénovation pédagogique de la fin du xix^e siècle où l'art et le dessin sont introduits dans l'enseignement (dessin d'observation, dessin décoratif), c'est dans la première moitié du xx^e siècle que les arts plastiques tout comme les autres disciplines voient leur enseignement modifié par de nouvelles méthodes et pratiques pédagogiques : les méthodes actives prônent une éducation fonctionnelle où « le besoin est le ressort de l'action », mais nous pouvons citer également les apports de Piaget sur les différents stades du développement chez l'enfant, les pédagogies de la créativité provenant des États-Unis (Rogers insiste sur le rapport d'empathie, l'accès à l'autonomie et au savoir par l'action et l'expérience). Dewey pour sa part affirme l'importance du lien intime entre action, per-

ception, pensée et émotion (« learning by doing »). Freinet quant à lui influence la pédagogie par sa pratique du tâtonnement expérimental, du texte et du dessin libre.

La place centrale de la « praxis », renforcée par la place réaffirmée de l'éducation artistique et culturelle et de l'histoire des arts à l'école

A partir des années 60 la pédagogie prône l'apprentissage par situation-problème, par l'initiative et l'autonomisation de l'élève, la pédagogie différenciée. Ces théories et pratiques pédagogiques novatrices se trouvent souvent en lien étroit avec le développement des arts et le développement par les arts considérés comme facteurs d'épanouissement ou comme « agents de formation de la personne. »

Le renouveau pédagogique influence ainsi les pratiques scolaires en général et artistiques en particulier.

C'est au regard de la place donnée à l'éducation artistique et culturelle dans les récents programmes scolaires, à l'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts en 2008 et des pratiques culturelles et artistiques initiées à l'école, que l'on peut analyser l'évolution des conceptions sous-tendant les modalités de transmission des savoirs.

En 2013, la situation toute particulière donnée à l'Éducation Artistique et Culturelle qui est une des priorités nationales de la nouvelle gouvernance du ministère de l'Éducation renforce le statut de la culture humaniste, de l'histoire des arts ainsi que des pratiques artistiques.

La place centrale de la pratique est réaffirmée, entendue comme « praxis », c'est-à-dire comme « lieu

d'expérimentation de démarches et support d'un travail critique. »³

L'artiste à l'école, une relation éducative particulière

Selon Dewey, l'expérience esthétique est le modèle de l'expérience vraie, pleinement éducative. En effet, l'art et les pratiques artistiques bousculent « les formes canoniques de l'exercice scolaire. »⁴ Un autre espace-temps, d'autres modalités d'apprentissages se mettent en place, de surcroît lorsqu'un artiste intervient pour un projet, une classe à PAC (projet artistique et culturel, dispositif lancé en 2001) ou qu'un artiste se trouve en résidence dans une école⁵.

Pour exemple, un projet de classe à PAC intitulé « Recycler pour créer », mené en partenariat avec l'artiste Titi from Paris⁶, a montré qu'à travers l'instauration d'une nouvelle relation à l'adulte en la personne de l'artiste et la pratique d'atelier, le développement d'un autre rapport au savoir, à la culture, et à la « praxis » sont permis. Les élèves deviennent des personnes à part entière qui échangent leurs impressions, leurs avis, leurs expériences, mais également qui apprennent (des rudiments techniques comme réaliser une composition en plan, en volume), qui développent leur pouvoir d'action (distinction et choix de matériaux,

³ Bernard André GAILLOT, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997, p. 55.

⁴ Alain KERLAN (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, Canopé-CRDP de Lyon, 2005, p.122.

⁵ Voir notamment l'expérience lyonnaise d'artistes en résidence dans les écoles en lien avec le programme Enfance art et langages.

⁶ Projet de classe à PAC 2010/2011, élaboré par moi-même, auquel ont participé les cinq classes de l'école maternelle Le Colombier, Issy-les-Moulineaux.

démontage, montage, assemblage). Ils partagent ensemble une aventure spirituelle, matérielle, intellectuelle et affective corroborant la définition du mot « culture » donnée par l'Unesco⁷. Un nouveau mode de relation pédagogique s'instaure, conciliant à la fois l'autorité naturelle de l'adulte artiste et l'« égalité de l'enfant comme conquête démocratique. »⁸

Le dispositif d'atelier permet une « ouverture » de l'intérieur de l'école, réhabilitant la pédagogie exploratoire accompagnée par une autre figure de l'adulte. Cette formation proche de l'apprentissage ou du compagnonnage valorise des pratiques non académiques, permettant de redécouvrir les vertus de l'expérience sensible et l'« élaboration collective du sens. »⁹ Cette relation, tout en remplissant les objectifs scolaires d'acquisition, aide les enfants à se construire, à se représenter par le faire qui accompagne le voir et le savoir. L'art et l'artiste rendent ainsi les savoirs vivants, « universalisables. »¹⁰

La révolution muséale de l'art pour tous

La naissance des services pédagogiques

Du côté de l'institution muséale et depuis le développement de la culture pour tous (création du ministère de la Culture en 1959, dissocié de celui de l'Éducation nationale, création du Centre Pompidou en 1977) on

⁷ *Déclaration de Mexico*, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet-6 août 1982.

⁸ Alain KERLAN, *Des artistes à la maternelle*, p.54.

⁹ Bernard André GAILLOT, *Arts plastiques...*, p. 268.

¹⁰ Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF, 1997, p. 20.

assiste au développement d'une réflexion autour de la transmission culturelle et artistique.

C'est à cette période que naissent les services pédagogiques des musées et les ateliers pour enfants. Le Musée en Herbe, pour sa part, est créé en 1975 par Sylvie Girardet, Claire Merleau-Ponty et Anne Tardy, conçu tout particulièrement à destination du jeune public. L'interactivité est l'objectif fondamental. L'Atelier des enfants quant à lui ouvre en 1977 au Centre Pompidou. Fondé par Danielle Giraudy, il a pour objectif d'« éveiller les enfants au monde par l'art et non d'éveiller les enfants à l'art. »¹¹ Il est depuis 2000 devenu la Galerie des enfants. Nombreux sont désormais les ateliers éducatifs des musées qui adoptent une posture singulière et spécifique par rapport à l'école. La transmission y est toujours conçue comme interactive, ludique et physique.

La médiation au service du voir et du faire (éducation au regard et ateliers)

Le Centre Pompidou propose des activités, guidées par des animateurs-conférenciers, qui se déroulent en deux temps: un temps de questionnement, de manipulation, d'expérimentation donnant lieu à des réalisations, un temps de découverte des œuvres pour établir des correspondances et inviter les élèves au dialogue, en lien avec les programmes scolaires.

¹¹ Vincent POUSSOU et Patrice CHAZOTTES, « Pourquoi une Galerie des enfants au Centre Pompidou aujourd'hui ? » in Colloque « Partages », *Les journées professionnelles du Louvre, Quelles expositions d'art pour les enfants ?* 28/04/2006, p.11, <http://www.mediationculturelle.net/wp-content/uploads/Lexpo-pour-enfant-au-mus%C3%A9e.pdf>

Le Musée du Louvre, quant à lui, fonctionne en partenariat avec des projets d'éducation artistique et culturelle tels que « Danse enfance de l'art » où il est toujours procédé comme suit : déambulation dans le musée, observation d'œuvres, réflexion et expression, action corporelle¹².

Il est à noter que de nombreuses institutions muséales développent une réflexion sur les nouveaux outils de médiation, mais également des ateliers intermusées (Centre Pompidou-Museum d'Histoire Naturelle) et que les services culturels des musées sont nombreux à avoir développé des sites web (citons pour exemple, celui du musée d'Orsay).

La place du ludique

Le psychanalyste Winnicott rapproche le jeu de l'expérience culturelle, idée que corrobore l'approche de l'art et de la création par les artistes du mouvement Fluxus né dans les années 60. Ainsi, Maciunas, Beuys, Filliou souhaitaient dans leurs œuvres (les multiples notamment) abolir les frontières d'âge et les frontières entre l'art et la vie en faisant resurgir le sens du jeu, de la créativité. Le jeu est également un puissant moteur didactique et c'est pourquoi les musées l'utilisent comme « vecteur et activateur de sens » devant l'œuvre d'art¹³. Cependant, ces pratiques qui impliquent le corps, le plaisir et l'approche par les sens de

¹² Projet piloté par Pascale Tardif, conseillère pédagogique Danse/EPS IA92 :<http://www.patrimoine-92.ac-versailles.fr/spip/spip.php?rubrique2>

¹³ Sandra DOUBLET, « L'art en jeu, pour une médiation ludique et pédagogique adaptée aux enfants », *Revue critique sur l'image contemporaine*, #7- The Game/Le Jeu, 2007/12/08, www.edit-revue.com

l'œuvre d'art, qui offrent un rapport différent au savoir de celui proposé par l'école, ne doivent pas devenir des activités simplement récréatives car la mission du musée est éducative. L'institution muséale se doit de promouvoir la compréhension en luttant contre l'analphabétisme visuel et contre la logique de la marchandisation de l'art.

La Fondation Arp à Clamart propose en direction des publics scolaires des visites-ateliers mettant en pratique ces principes : les élèves commencent par observer les œuvres puis expérimentent par le toucher ce qu'est le plâtre, matière fréquemment utilisée par Jean Arp. Les élèves, après avoir deviné quelles sont les sculptures créées avec du plâtre, vont pouvoir, avec des gants, toucher les formes d'une sculpture dissimulée sous un drap et en sentir les creux, les bosses, pour aboutir à la sensation et à la notion de ronde-bosse présente dans de nombreuses sculptures de l'artiste. Les enfants, lors d'un autre jeu, touchent « en aveugle » des formes en bois appartenant au « vocabulaire formel » de l'artiste puis, sans les regarder, sont invités à en restituer la forme par le dessin. Enfin, la visite se termine par une déambulation dans le jardin où ils sont invités à caresser avec leurs gants de plus imposantes sculptures. Cette approche sensible dont le jeu et la surprise sont le moteur permet à l'enfant d'augmenter sa compréhension du monde et son goût pour l'art.

La révolution numérique et le cas du livre-objet

Le développement des livres et des sites multimédia interactifs culturels

Le cas du support multimédia mérite que l'on s'y penche car il est désormais incontournable dans la transmission du savoir. La perspective est d'autant plus actuelle que la révolution numérique introduit de nouveaux objets et un nouveau rapport à l'art. Les musées, plus que l'école, s'en sont emparés.

Le recours à l'outil multimédia interactif favorise chez l'enfant une attitude exploratoire, voire ludique. Cet instrument est adapté à une pédagogie active car l'accès à des contenus ludo-éducatifs, au moyen de toutes sortes de liens hypertextes (icônes, boutons, flèches de navigation...), génère des transactions interactives entre les contenus culturels et l'enfant. Cependant, il faut se demander si le multimédia ne doit pas plutôt être considéré comme un outil, comme un moyen de maîtriser des liens hypertextes pour construire un savoir. Sa dimension interactive même pose la question de la création d'un nouveau rapport au savoir. En effet, ces supports dématérialisés n'offrent pas le même rapport au temps et à l'espace ni la présence médiatrice d'un adulte que l'on peut trouver lors de la lecture en classe de l'objet-livre ou au musée avec un médiateur culturel. Ces sites ou espaces muséaux du web peuvent être de qualité très inégale et de plus en plus contaminés par le divertissement, forme très appauvrie du jeu. Ils peuvent néanmoins constituer un apport informatif et permettre une ouverture culturelle sur l'image, l'art et le livre. Ainsi, pour n'en citer que quelques-uns parmi ceux qui ont retenu notre at-

tion¹⁴, les sites du Centre Pompidou et du musée du Louvre ou encore celui de la BnE (Bibliothèque numérique des enfants issue de la Bibliothèque nationale de France) proposent notices et commentaires d'œuvres, dossiers sur les artistes, petits jeux. Les rubriques « L'œuvre à la loupe », « Les clefs d'analyse » du site du musée du Louvre offrent sous la forme de dossiers multimédias interactifs des analyses d'œuvres. Le site de la BnE, quant à lui, introduit à l'univers de l'écrit et de l'image, représentant toutes les catégories de livres (abécédaires, imagiers, récits animaliers, encyclopédies, fictions, livres d'art) avec notamment des albums anciens comportant une qualité artistique, un univers d'auteur. Il offre lectures, feuilletages et activités autour de la lecture. L'interface du site propose d'entrer en salle de lecture (feuilletage d'ouvrages, 46 jeux, écoutes), en salle des jeux (28 jeux autour de la lecture d'images et de courts textes), mais aussi dans la réserve des livres rares.

De fait, les sites web muséaux sont en quelque sorte des portails culturels jouant un rôle d'« intermédiation » favorisant le croisement de différents domaines culturels, artistiques, littéraires et informationnels. Par leurs propositions de lectures et d'ouvrages en liaison avec les expositions, ils font le lien entre une transmission culturelle muséale et une transmission culturelle littéraire.

¹⁴ Le propos n'est pas ici d'être exhaustif mais de donner quelques exemples de sites ou espaces muséaux du web : <http://www.junior.centrepompidou.fr> ; <http://www.louvre.fr/oal> ; <http://www.louvre.fr/clefs-danalyse> ; <http://enfants.bnf.fr/reserve/index.php>

L'interactivité littéraire : le dialogue du verbal, du visuel et du faire

L'interactivité n'est pas seulement numérique. Certains ouvrages de littérature pour la jeunesse se trouvent à la jonction de l'école et du musée, et il convient d'en analyser les formes et les enjeux. Il est une catégorie de livres pour la jeunesse qui est consacrée à l'art. En effet, depuis la dernière décennie du xx^e siècle, le domaine de la littérature de jeunesse a connu une très forte créativité. Une multitude de livres consacrés à des artistes ou à des œuvres d'art, sous des formes et interventions esthétiques, illustratives et plastiques très variées, a vu le jour.

Les formes du livre d'art pour la jeunesse révèlent les intentions de transmission des cultures et des savoirs de leurs auteurs ou concepteurs. Nous distinguons, en nous inscrivant dans la lignée de spécialistes de la littérature pour la jeunesse, de l'art et de la médiation culturelle telles que Nathalie Dresse, Jocelyne Béguery, Sophie Curtil, deux conceptions différentes de la transmission culturelle : la littérature de transmission et celle d'éveil sensible.

La culture du discours

Nombre de documentaires ou de docu-fictions s'inscrivent dans une culture du discours (dans la lignée de l'histoire de l'art, d'une pensée historienne et muséale) et relèvent de la pédagogie de transmission. Les connaissances historiques et théoriques sont privilégiées.

L'exemple de l'ouvrage documentaire *Dans l'univers de... Cézanne*¹⁵, illustre bien cette approche théorique. Les auteurs commencent par une biographie de l'artiste, la replaçant dans son contexte historique, développant de multiples informations culturelles. Ce trop-plein informationnel et historique a tendance à reléguer l'œuvre de l'artiste au second plan. Vingt-huit pages sont consacrées aux informations historiques et aux activités ludiques contre seulement treize pages nous donnant à voir les peintures de Cézanne.

Dans ce type d'ouvrages, le texte est prépondérant, souvent prolix, descriptif, anecdotique. Il agit comme une paraphrase de l'image. L'image en est réduite à être illustrative, voire secondaire. Un savoir théorique ainsi que des connaissances pratiques hégémoniques sont transmis à l'enfant, d'une façon unilatérale, sans susciter sa participation active, dérivant bien souvent vers l'élitisme.

Une littérature d'éveil sensible

La seconde école d'approche de l'art destiné aux enfants relève de la pédagogie moderne (qui va de l'art vers le sujet, qui incite à regarder mieux, voire à faire soi-même). L'éveil sensible, le plaisir visuel et l'instinct du beau sont développés. La conception de ces ouvrages est basée sur une mise en présence, une expérience immédiate. Le discours s'efface et percevoir devient une activité créatrice, non passive, faisant intervenir les sens, l'émotion. Le regard du lecteur peut alors se focaliser sur l'œuvre et ses détails, débarrassé du texte.

¹⁵ Sophie COMTE-SURCIN, Caroline JUSTIN, *Dans l'univers de... Cézanne*, collection « Carré d'art », Belem éditions, 2006.

Pour Sophie Curtil, le livre prend tout naturellement le relais de l'animation muséale. Conceptrice de la collection « L'art en jeu », cette dernière a installé une démarche progressive qui, tout d'abord, réveille les facultés sensorielles, sensibles et intuitives de l'enfant. Cette démarche passe par l'installation physique puis par celle du regard face à une œuvre. Dans un second temps, il s'agit de faire observer, décrire, comparer. Une troisième phase permet de faire passer de l'observation à la perception. La découverte pas à pas de l'œuvre par l'image peut se faire. Par exemple, pour *Léger, les grands plongeurs noirs*, paru en 1985, Sophie Curtil est partie de l'image de l'œuvre de Fernand Léger, l'a mise en scène détail après détail (la composition corporelle, puis la verticalité et l'horizontalité de la structure, l'addition progressive des couleurs, le rôle de la ligne, l'addition et la soustraction des silhouettes et des formes) puis elle a abouti à sa recombinaison finale. L'analyse des moyens plastiques une fois effectuée, l'introduction de questionnements et de manipulations prend place, toujours sous la forme d'une démarche ludique. Un répertoire visuel est ainsi créé et l'enfant devient peu à peu un lecteur d'images. Il s'agit bien là, comme dans toute cette catégorie de livres d'art pour la jeunesse promouvant l'éveil sensible, du développement de l'éducation au regard.

Le cas du livre-objet

L'éducation au regard et l'éveil à l'art véhiculés par ces derniers ouvrages génèrent, nous venons de le voir, l'émotion, le désir. Et c'est par l'échange, le « comprendre » ensemble que cela s'effectue.

Pour exemple, les livres de l'artiste contemporain Katsumi Komagata tels que la série *Little eyes*, se tiennent

à la limite du livre et du livre-objet. Ils sont conçus pour initier le dialogue entre le jeune enfant et l'adulte. Véritables surprises, ils favorisent l'émotion, l'échange.

En effet ces livres « bouleversent les habitudes de perception, invitent au jeu, à l'exploration du livre dans tous les sens »¹⁶, expression empruntée à Sophie Van der Linden. Accompagné par l'adulte médiateur, l'enfant peut soulever, déplier, replier, envelopper, emboîter, cacher, dévoiler, décoder. Il partage avec lui le plaisir du jeu ainsi que la joie de découvrir, dans sa simplicité, sa complexité ou son ambiguïté la vision du monde de l'auteur à travers le livre-objet.

Le livre d'art pour la jeunesse, medium ontologique

Le livre est un passeur. Le terme fait habituellement référence à l'éditeur, au traducteur ou au libraire, mais nous pouvons affirmer ici que le livre, médium, est un support et qu'il sert à la médiation et aux transferts culturels. Le livre d'art pour la jeunesse permet à ce titre la diffusion des œuvres d'art dans toute leur étendue chronologique, historique, sensible.

Mettre les enfants « en état de questionnement autour de préoccupations existentielles » qui s'expriment dans et à travers les arts fait également partie des intentions des adultes prescripteurs (parents, éducateurs, pédagogues, médiateurs)¹⁷. Il s'agit là de l'éveil ontologique, c'est-à-dire de la construction du symbolique. Les questions fondatrices posées par et à travers les arts,

véhiculées par les livres de jeunesse, portent sur l'essence même de l'être, et contribuent à l'éveil, à la construction de la personnalité de l'enfant, mais également de sa pensée critique.

Les livres d'art pour enfants : une propédeutique, une poïétique expérimentale

Lire, c'est apprendre à voir, s'émouvoir, communiquer, s'éveiller, mais aussi créer. Les livres d'art pour la jeunesse contribuent à la construction d'une sensibilité esthétique, d'une émotion qui peut mener à l'approche de la pratique artistique.

En effet, les ouvrages tels que les livres d'activité se situent à la frontière des livres documentaires et des livres « pour faire ». Certaines collections, comme celles des éditions du Chêne, *Découvre... avec*, ou des éditions Gallimard Jeunesse, *Dessiner avec...*, si leur lecture est accompagnée par la médiation d'un adulte, agissent comme une poïesis (un déclenchement à l'action créatrice), une propédeutique à l'acte de créer (c'est-à-dire qu'elles participent à l'acquisition de connaissances et d'actions préliminaires).

Nous venons de le voir, c'est bien là, dans la perspective d'une éducation générale et artistique, qu'est toute la place du livre d'art pour la jeunesse. L'interactivité de l'objet-livre permet des confrontations, le dialogue, la création et une médiation entre les œuvres d'art véritables et l'école. Ces « petits monuments transportables », « véhicules d'art », comme le revendiquait l'artiste et pédagogue du mouvement Fluxus Joseph Beuys, doivent être utilisés et fréquentés à l'école car

¹⁶ Sophie VAN DER LINDEN, « L'album, un support artistique ? » in Nathalie PRINCE (dir.), *La littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, PUR, 2009, p. 45.

¹⁷ Daniel LAGOUTTE, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 2002, p. 168.

« bibliothèques et musées, de la même façon, sont essentiellement d'ordre éducatif et non récréatif. »¹⁸

Le livre pour la jeunesse occupe une place non négligeable dans la perspective d'une éducation intégrant des savoirs théoriques mais aussi des savoirs basés sur l'expérience, la sensibilité, le désir, le plaisir, qui sont au fondement même d'une culture et d'une éducation humaniste, réconciliant le sensé et le sensible.

Ainsi, les musées, l'école mais aussi les médiums que sont les livres et les multimédias doivent assurer une mission de formation de l'enfant. Leur démarche commune doit être de rendre « visible » le monde en proposant à l'enfant des interprétations pour aller vers sa compréhension.

C'est pourquoi il nous faut sortir d'une conception marginale de l'éducation artistique et culturelle d'une part et, d'autre part, réconcilier le monde scolaire et culturel dans un partenariat constructif pour renforcer l'accès au savoir. Tous les éducateurs doivent générer du savoir avec de la valeur ajoutée en réconciliant le sensé et le sensible¹⁹ (dans un rapport au réel), en développant les appareils critiques, en organisant le savoir et en faisant dialoguer les connaissances. Nous insistons sur la nécessité de l'appropriation des savoirs par l'expérience, par l'action et par les sens que ce soit à l'école, au musée, par le biais des livres d'art pour la jeunesse et du multimédia. Toutes ces institutions et supports doivent adopter une posture commune inter-

¹⁸ Nelson GOODMAN, *L'art en théorie et en action*, Paris, Gallimard, 2009, Folio, Essais p. 121.

¹⁹ Termes repris au rapport du HCEAC : Jean-Miguel PIRE, rapporteur, *L'art à l'école, réconcilier le sensé et le sensible*, Paris, La Documentation Française, 2012.

rogative singulière et exigeante, permettant la rencontre avec l'authentique. Il s'agit d'un vaste chantier de réflexion « non à résoudre, mais à ouvrir²⁰ » pour reprendre les termes de Nelson Goodman.

Bibliographie

Pédagogie et livre d'art pour la jeunesse :

Jocelyne BÉGUERY, *Entre voir et dire, image de l'Art à l'adresse des enfants*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Sophie CURTIL, « L'art en jeu, un parcours original d'éducation artistique, des livres : un tête à tête avec des œuvres », *La Revue des livres pour enfants*, BnF/La Joie par les livres, n°155-156, hiver 1994, p. 68-99.

John DEWEY, *L'art comme expérience*, 1934, trad. Jean-Pierre Cometti et alii, Paris, Gallimard, 2005, Folio-essais, 2010.

Nathalie DRESSE, « L'édition pour la jeunesse : l'art dans tous ses états », *La Revue des livres pour enfants*, BnF/La Joie par les livres, n°246, avril 2009, p. 98-108.

ÉDUSCOL, portail du ministère de l'Éducation Nationale, liste de référence 2007 et 2013 des œuvres de littérature, <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>

M.E.N, Documents d'application des programmes : *La sensibilité, l'imagination, la création*, école maternelle ; *Éducation artistique, école élémentaire*, Scérén-CNDP, sous la responsabilité de Philippe JOUTARD, 2002/2003.

²⁰ *Ibidem*, p. 134.

Laurence PASA, Claire BEGES « Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques », *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, n°15, 2006.

Pédagogie et formes numériques :

Roberto CASATI, *Contre le colonialisme numérique*, Paris, Albin Michel, 2013.

Jean CLÉMENT, *Le e-book est-il le futur du livre ?*,

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/14336/14336-2425-2553.pdf>, consulté le 28/02/2014.

Colloque Petite bibliothèque ronde, « Les nouvelles pratiques culturelles des enfants face au numérique », 23/09/2010,

<http://semioweb.msh-paris.fr/corpus/aar/2051/videos.asp?id=2051>, consulté le 28/02/2014.

Colombine DEPAIRE, « Bibliographie sélective de livres numériques pour la jeunesse », in « Panorama de l'offre de livres numériques pour la jeunesse », *La Revue des livres pour enfants*, BnF/La Joie par les livres, n°265, juin 2012, p. 86-95,

http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/13_documents/revues/supplements-revue/265_biblio_numerique.pdf, consulté le 20/08/2014.

ÉDUSCOL, Dossiers documentaires, « Lectures numériques »,

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures>, consulté le 18/02/2014.

Hubert GUILLAUD, *Le papier contre l'électronique*, internetACTU.net,

<http://www.internetactu.net/2009/01/30/le-papier-contre-l%E2%80%99electronique-14-nouveau-support-nouvelle-culture/>, consulté le 28/02/2014.

Lorenzo SOCCAVALLO, « Le livre numérique augmenté : un formidable potentiel éducatif », in *Le Monde.fr*, 9/06/2011,

http://lesclesdedemain.lemonde.fr/villes/le-livre-numerique-augmente-un-formidable-potentiel-educatif_a-13-307.html, consulté le 28/02/2014.

Pédagogie et musées :

Rapport du HCEAC : *L'art à l'école, réconcilier le sensé et le sensible*, rapporteur Jean-Miguel PIRE, Paris, La Documentation Française, 2012.

Vincent POUSSOU et Patrice CHAZOTTES, « Pourquoi une Galerie des enfants au Centre Pompidou aujourd'hui ? » in Colloque « Partages », *Les journées professionnelles du Louvre, Quelles expositions d'art pour les enfants ?* 28/04/2006, p.11,

<http://www.mediationculturelle.net/wp-content/uploads/Lexpo-pour-enfant-aumus%C3%A9.pdf>, consulté le 20/08/2014.

Partie 3 Comprendre et expérimenter les modes de transmission

Yannick Bressan

Musée, école et apprenant engagé : au centre de la transmission des savoirs, l'adhésion émergentiste ?

Les neurosciences cognitives appliquées au champ de la représentation théâtrale ont récemment permis de mieux comprendre la façon dont émerge une réalité fictionnelle en lui permettant de *prendre une forme d'existence* effective. Une étude¹ interdisciplinaire (neurosciences, esthétique, études théâtrales et psychologie cognitive) a permis de mettre en évidence en 2007-2008 le *principe d'adhésion émergentiste* (ou PAEm) et le lien fondamental qui unit ce principe, les événements mis en scène et le système cognitif du spectateur.

L'*adhésion émergentiste* est le phénomène neuropsychologique et cognitif qui conduit un sujet-percevant à faire émerger une réalité par son intérêt puis son adhésion afin de faire, dans un dernier temps, émerger cette réalité en lui donnant (plus ou moins longtemps) la force d'une réalité pleine et entière. Nous avons tous ri, pleuré, été affectés, par un film ou une représentation théâtrale. L'*adhésion émergentiste* est le « moteur » fondamental de cet engagement du spectateur. C'est ainsi *via ce phénomène neuropsychologique* que pourra ponctuellement émerger le théâtral qui *touchera* le spectateur émotionnellement, voire physiquement. Celui-ci perçoit un personnage en un espace-temps

¹ Étude réalisée en 2007-2008 au Laboratoire d'Imagerie et Neurosciences Cognitives, CNRS, en collaboration avec le Théâtre National de Strasbourg. Cette expérience fut conçue et dirigée par Yannick Bressan qui signa, de plus, la mise en scène utilisée dans le protocole expérimental. Cette étude fut, par ailleurs, suivie d'un point de vue médical par la neurologue Marie-Noëlle Metz-Lutz. Cette expérience est présentée et analysée en détail dans Yannick BRESSAN, *Le théâtral comme lieu d'expérience des Neurosciences Cognitives*, Paris, L'Harmattan, 2013.

fictif (celui de l'histoire représentée) alors qu'il a sous les yeux un comédien sur des planches.

Cette observation empirique faite, comment s'effectue cette substitution de réalité d'un point de vue neuro-cognitif ? Quelles sont les activations cérébrales et les implications physiologiques du spectateur qui permettent à la magie du théâtral d'opérer ? Quel est cet état particulier qu'en tant que spectateur nous avons tous expérimenté au moins une fois ? Ce mélange de réalité et de rêve s'articulant, se juxtaposant jusqu'à ne former qu'une sensation trouble, celle d'une réalité scénique coexistant en parallèle de notre *réalité proche* ; cette réalité scénique qui parfois, *via le principe d'adhésion émergentiste* peut nous entraîner dans un rire, une frayeur ou des larmes... *Comme si c'était vrai* et bouleverser notre état psychique ? Au-delà de ces observations et à l'aune des résultats obtenus, quelles sont les perspectives qu'offre une telle étude dans le cadre de la transmission des savoirs ? Le théâtre peut ainsi être un formidable champ expérimental *in vivo* pour les neurosciences cognitives. Cette première expérience de neuro-esthétique appliquée à l'étude du PAEm a dégagé des pistes expérimentales et des enjeux de réflexions des plus inattendus et des plus stimulants qui offrent des pistes prometteuses pour la transmission des savoirs même s'il reste bien entendu qu'il n'est pas question d'entraîner les enseignants à devenir des histrions ou d'hypnotiser les étudiants !

En revanche, l'approche scientifique fondamentalement systémique² retenue dans cette étude permet de poser et d'avancer sur de nombreuses questions liées à l'émergence d'une réalité et à son utilisation concrète. Quelles sont précisément les activations neurologiques et l'activité physiologique lors de cette substitution de réalités ? Outre les réactions physiques attendues (à priori) en réponse à l'activité scénique (comme l'accélération cardiaque lors d'une porte qui claque, les réactions épidermiques lors d'un moment d'angoisse ou de tendresse...), qu'est-ce qui compose l'activité neurologique du spectateur lors de l'activation du *principe d'adhésion émergentiste* ?

En se fondant sur les découvertes mises à jour lors de cette expérience et des travaux qui suivirent, nous savons aujourd'hui comment le spectateur est appelé à une intense activité psycho-cognitive pour que s'active le PAEm, afin qu'émerge la réalité théâtrale. Ne serait-ce pas là un des éléments actifs du *théâtre de l'intérieur* dont parle le metteur en scène Claude Régy et qui a construit l'histoire du théâtre en particulier et des représentations en général ? Ces représentations même scolaires (universitaires) comme l'envisageait Hegel³ restent soumises à ce phénomène fondamental. Sans intérêt, engagement ni d'adhésion de l'apprenant aux propos de l'enseignant, que reste-il du cours ? Une adhésion renforcée permet-elle une meilleure mémorisa-

² Daniel DURAND, *La Systémique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

³ Rapportée en 1835 par un de ses auditeurs, Hotho et récemment commentée par Pierre MACHEREY, *La philosophie au sens large : le cours magistral*, Récupéré le 25 mai 2013 de <http://philolarge.hypotheses.org/1026>

tion des informations délivrées par le professeur ? Ces questions feront l'objet d'une réflexion qui nous conduira à la question centrale de notre propos : quelle utilisation pour la transmission des savoirs ? En se fondant sur une étude en neuro-esthétique et sans trop entrer dans de lourds détails techniques et scientifiques, il s'agira d'aborder le phénomène psychocognitif qui est la pierre angulaire de notre système représentationnel et d'en saisir les enjeux pour comprendre combien la « mise en scène pédagogique » peut être efficiente.

Une étude transdisciplinaire a donc été menée au LINC avec l'Hôpital civil de Strasbourg et le Théâtre national de Strasbourg afin de déterminer les corrélats neuronaux de l'adhésion d'un sujet-spectateur face à une représentation théâtrale. Lors de cette étude, comme bien souvent dans la recherche, des voies inattendues sont apparues aux expérimentateurs au-delà de ce qu'ils pouvaient penser découvrir.

Le Lien unissant le *Principe d'Adhésion Émergentiste* et une représentation

Lors de cette expérience, nous avons relevé, et cela peut tomber sous le sens, l'adhésion comme phénomène fondamental à l'émergence d'une réalité (théâtrale dans le cadre de l'expérience). Par ailleurs, l'objet était de déterminer les zones cérébrales activées lorsqu'un sujet accepte ou, pour paraphraser William James, a «[...] la volonté de croire»⁴ en une forme

⁴ William JAMES, *La Volonté de Croire*, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond/Seuil, 2005.

d'existence du personnage au-delà de sa vision de l'acteur. C'est l'instant (ou la suite d'instant pour être précis) où la perception de la fiction se substitue à la *simple vision* que le sujet-percevant a du monde qui l'entoure.

Au théâtre, lors d'une représentation, le monde qui entoure le spectateur et dans lequel il est attendu qu'il prenne part (attention, applaudissements, émotions...), est un monde construit d'*artificia* et de quotidien à la fois. Nous assistons bien là à la mise en place d'une réalité mitoyenne, entre réalité du spectateur, éléments physiques composant la réalité du sujet et virtualité du personnage : les éléments de la fiction.

Qu'en est-il vraiment ? Est-ce un phantasme⁵ de « théâtral » ou une réalité neurobiologique, physiologique et cognitive ? Les premiers résultats de cette étude sur le PAEm, et les travaux qui suivirent, semblent ouvrir des perspectives sur le sujet.

À ce stade de notre réflexion, deux mises en garde s'imposent. La première est sur la définition de l'adhésion telle que nous l'entendons dans *principe d'adhésion émergentiste*. Il ne s'agit pas ici de la définition traditionnelle d'adhésion au sens où un sujet va *adhérer* à une idée, une religion ou un parti politique et s'y engager. Il est entendu que cette *adhésion-racine*, au sens où est traditionnellement entendu « adhésion » en psychologie, est fort probablement, avec la « disso-

⁵ Phantasme renvoi au grec *phantasma* qui signifie apparition, fantôme, hallucination visuelle et est dérivé de *phainein* signifiant rendre visible. Cette orthographe retenue ici fait précisément écho à l'étymologie du mot « théâtre » : lieu d'où l'on voit.

nance cognitive »⁶ de Festinger⁷, fondamentale dans le cadre de la mise en action neuropsychologique du *PAEm*. La « dissonance cognitive », en psychologie sociale, est une théorie selon laquelle, lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances ou la *logique narrative de son existence*, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable appelé dissonance. Le sujet en inconfort tendra à le réduire par une modification de ses attitudes, croyances et perceptions mais cette dissonance n'est pas le *principe d'adhésion émergentiste*. Celui-ci est compris comme le phénomène psycho-cognitif qui va conduire un sujet à (se) faire émerger une réalité à laquelle il va donner plus ou moins consciemment la force de l'existence à tel point que cette réalité émergente deviendra la réalité du *sujet adhérent*. Il n'est, de plus, pas question de restreindre les résultats obtenus à un quelconque localisationnisme qui est une théorie appliquant une fonction psychique à une aire précise du cerveau. Ce travail a posé les fondements premiers, esthétiques, neurophysiologiques, psychologique et cognitifs engageant le concept d'*adhésion au représenté* comme substrat psychique de l'émergence d'une réalité. Un neurodynamisme semble plus clairement en jeu entre les zones cérébrales mises au jour lors de l'expérience et l'activité physiologique observée. Il reste qu'une observation plus précise encore des aires cérébrales en interaction lors de l'adhésion permettrait, probablement, d'aller plus loin dans la compréhension fondamentalement ontologique de l'être au

⁶ David VAIDIS, *La dissonance cognitive*, Paris, Dunod, 2011.

⁷ Léon FESTINGER, *A Theory of Cognitive Dissonance*, California, Stanford University Press, 1957.

monde et de notre rapport d'être humain à la réalité ainsi que de la manière dont nous (nous) la faisons émerger, *par-soi*⁸.

Il est intéressant et amusant de lire les lignes qui suivent dans une perspective de transmission des savoirs. Lors de l'émergence du personnage, l'acteur, véritable « chaman » au sens d'Artaud⁹, donne vie au représenté. La virtualité du personnage semble, du moins empiriquement, glisser vers une forme d'actualité. Pour les théoriciens envisageant une *part active* du spectateur, le lieu théâtral serait donc le lieu de l'acte magique tel que l'a imaginé Antonin Artaud, considérant la scène comme foyer de la vision au sein du lieu théâtral, un *athanor* : « *Tout le théâtre est sur la scène, hors des situations et des mots* »¹⁰. Ainsi, la scène se fait creuset alchimique, une sorte de foyer essentiel au rituel théâtral. En paraphrasant Marcel Mauss, on peut considérer que la *magie* théâtrale ne se définirait pas seulement « [...] *par la forme de ses rites, mais par les condi-*

⁸ La notion philosophique de *par-soi*, empruntée à Spinoza recouvre ici un sens différent. L'acception que nous donnons à ce terme engage une dimension *émergentiste* (et non religieuse comme chez Spinoza) et complète quelque peu la traduction de l'expression latine *per se* qui signifie ce qui existe en fonction de son essence. Ici, le *par-soi* est le processus selon lequel le sujet percevant, à partir des éléments physiques absolus *qui lui sont donnés à percevoir*, va faire émerger, par sa perception, sa propre réalité.

⁹ Antonin ARTAUD, *Le Théâtre et son Double*, Paris, Gallimard, 2001.

¹⁰ Antonin ARTAUD, *Le Théâtre et son Double*, Paris, Gallimard, 2001, p 102.

tions dans lesquelles ils se produisent »¹¹, donc par l'espace dévolu au spectacle.

Dans le cadre de l'expérience de mise en évidence du PAEm, lorsque le metteur en scène est intervenu lors des répétitions dans la narration théâtrale, qui a ensuite été représentée par le comédien face au sujet-spectateur, les expérimentateurs ont observé des changements d'états neurologiques et physiologiques significatifs lors de ces *événements théâtraux* (comme l'assassinat du bébé que l'on trouve dans la pièce de Laurent Gaudé, « Onyos le Furieux », utilisée pour la mise en scène, mais aussi d'autres événements bien moins marquants comme de simples déplacements ou regards subtilement mis en scène). Ces changements d'activités neurologiques se sont donc avérés être significativement corrélés aux événements conçus et travaillés en amont de la représentation (directives précises du metteur en scène relatives au texte dramatique) et *portées* par le comédien. L'image scénique perçue par les spectateurs déclenche ainsi un processus qui produit un ensemble dynamique neurologique, physiologique et psychocognitif conduisant le spectateur à co-construire la réalité théâtrale mentalement. Cette co-construction mentale s'effectuera parallèlement (ou en réaction) aux actions et phénomènes physiques et psychiques produits sur la scène.

L'adhésion du spectateur à la représentation est ainsi *intimement* liée aux constructions scéniques réalisées par le metteur en scène et l'équipe du spectacle en

amont de la représentation. Ces éléments de mise en scène vont produire, ponctuellement, chez le spectateur une adhésion à la fiction en parallèle de sa *réalité proche*. Cette adhésion du spectateur est la résultante d'une activité cognitive complexe et très troublante.

Si le phénomène est simplement observable, qu'en est-il scientifiquement ? Les premiers résultats relatifs aux aires cérébrales activées spécifiquement lors de la mise en action du PAEm ne révèlent rien que l'introspection n'aurait pu permettre d'envisager. En effet, les zones activées lors de l'adhésion du sujet-spectateur aux événements théâtraux sont liées à l'empathie par laquelle le sujet-percevant se « met à la place » de celui perçu ; le sujet-percevant devine l'état d'esprit du sujet perçu. En termes un peu plus techniques il s'agit des zones temporo-pariétales gauches, le gyrus frontal inférieur, le sillon temporal supérieur gauche et le précunéus. Il n'est certes pas question de parler d'une découverte qu'un peu de réflexion n'aurait permise¹², mais ces résultats viennent confirmer des intuitions et permettent ainsi d'aller plus loin en imaginant d'autres protocoles expérimentaux. Il convient de préciser que près de quatre-vingts pour cent des vingt sujets ayant assisté à la représentation théâtrale depuis le scanner (l'enregistreur IRMf), via un dispositif audiovisuel particulier et intégré au spectacle, ont réagi aux événements de mise en scène, et cela, quel que soit leur âge, sexe ou état général (physique et psychologique). En d'autres termes, chaque fois que, dans la représentation, survenait un élément

¹¹ Marcel MAUSS, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P.U.F, 1983, p. 16.

¹² Au sujet de la métaphore, Aristote l'envisageait déjà dans *La Poétique* !

mis en scène (donc prévu *a priori*) rompant (parfois très subtilement) avec la linéarité du reste de la narration, le sujet-spectateur marquait une réponse hémodynamique¹³ plus ou moins forte qui a permis aux expérimentateurs de mettre au jour les aires activées à ce moment précis.

Un dispositif théâtral a donc été recréé dans un espace du laboratoire (mise au noir, lumières, décors...), pour les vingt sujets-spectateurs retenus pour l'expérience. Cette scène n'était visible que via un écran installé dans un enregistreur IRMf. C'est ainsi qu'ils allaient, successivement, pouvoir assister à la représentation d'une performance théâtrale de dix minutes retransmise en direct. Pendant ce temps, l'équipe scientifique et technique réalisait des acquisitions neurologiques (IRMf) et cardiologiques (ECG). Un comédien issu du Théâtre national de Strasbourg, Gaël Chaillat, jouait en direct un extrait de *Onyos le Furieux*¹⁴ de Laurent Gaudé, mis en scène en tenant compte du dispositif technique qui était ainsi intégré au dispositif artistique. De cette façon, domaine technique et dimension artistique se mêlaient, brouillant les pistes entre réel et fictif pour le sujet-spectateur dans le but de lui permettre d'adhérer pleinement à la réalité fictive représentée, et ainsi d'entrer de plain-pied au sein du *rituel* théâtral et de l'émergence de *cette* réalité. Les événements déterminés en amont par le metteur en scène (lors des répétitions) serviraient de marqueurs afin de déterminer les

moments clefs du spectacle et vérifier si, à ces moments-là, le sujet-spectateur marquait un changement d'état physiologique et neurobiologique. À ces informations subjectives s'ajoutaient les données « à la première personne » recueillies par la psychologue de l'équipe, après la représentation.

Pour chaque représentation, dix-sept marqueurs liés à la mise en scène ont été déterminés *a priori* par le metteur en scène et l'équipe scientifique en tant qu'événements théâtraux. Ces marqueurs ont consisté, par exemple, en de légères modifications dans le déplacement du comédien à certains moments ; de subtiles évolutions dans les intonations de la voix, des évolutions d'éclairages... Il s'agit finalement là d'un travail traditionnel de mise en scène. Pour les besoins de l'expérience, la chose a été réalisée de façon plus didactique. Les impératifs scientifiques qu'ont été l'élaboration d'« événements théâtraux » (marqueurs) ne changeaient en rien la représentation artistique et la perception que pouvait en avoir le spectateur. Le dispositif scientifique ainsi que l'équipe de médecins et ingénieurs étaient totalement intégrés au processus narratif et représentationnel. Nous avons particulièrement veillé à cela.

Pour l'étude « à la première personne », le sujet-spectateur a visionné l'enregistrement du spectacle auquel il venait d'assister en direct. Accompagné par la psychologue, le sujet-spectateur relevait des instants qui l'avaient marqué. La psychologue notait précisément son intérêt subjectif. Vingt sujets (dix hommes et dix femmes) de vingt à vingt-cinq ans, droitiers, allant au spectacle au moins cinq fois dans l'année ont été

¹³ Variation du flux sanguin dans le cerveau. Phénomène permettant l'emploi de la technique des IRMf (images par résonances magnétiques fonctionnelles).

¹⁴ Laurent GAUDÉ, *Onyos le Furieux*, Paris, Actes Sud, 2000.

sollicités. Installé dans un scanner IRM (deux teslas), chacun visualise, durant un peu plus d'un quart d'heure, la performance théâtrale pensée et construite au sein du dispositif expérimental. Dès lors, il a été possible aux expérimentateurs d'identifier des activations neurologiques et physiologiques significatives, à chaque fois identiques et corrélées aux *événements mis en scène*, permettant ainsi d'envisager les actions de la mise en scène sur la représentation comme ayant des répercussions importantes sur le sujet-percevant. La virtualité de la représentation acquérait ainsi une forme de réalité active et repérable scientifiquement.

Ces résultats en IRMf complétés par des acquisitions cardiaques et un questionnaire post expérimental attestaient de l'efficacité d'une adhésion émergentiste, une adhésion qui conduit un sujet à (se) faire émerger une forme de réalité qui a sur lui des répercussions significatives. La mise en scène aurait donc un rôle majeur et des répercussions importantes dans l'adhésion d'un sujet à une représentation. Le phénomène pourrait sembler tomber sous le sens ; il est aujourd'hui avéré.

Peut alors se poser légitimement, au regard de ces résultats, la question de la manipulation du spectateur par le metteur en scène. Il n'est pas possible à ce stade de notre réflexion d'établir sérieusement une telle problématique et encore moins d'y répondre ; en revanche, cette interrogation peut légitimement apparaître aux vues d'un autre élément troublant que nous présenterons plus bas, découvert lors de cette expérience et de l'étude attentive des résultats. Les résultats obtenus pourraient se décliner dans le champ de la

transmission des savoirs bien entendu mais aussi la politique, la religion (avec la psycho sociologie) ou encore la communication.

En effet, le point majeur observé dans cette expérimentation est extrêmement curieux et scientifiquement très prometteur. Il concerne tout d'abord la variation de la dynamique cardiaque (diminution) corrélée aux événements théâtraux (mis en scène). L'évolution physiologique du sujet viendrait compléter les éléments neurologiques mis en actions par le PAEm lors de l'émergence de la réalité théâtrale. La présence de l'inscription représentationnelle du personnage, liée à la fiction, induit chez le spectateur, qui pourtant a conscience de cet état de fiction, des réactions physiologiques corrélées aux changements neurologiques observés, et cela, en particulier lors des événements mis en scène (conçus en amont de la représentation). Il est entendu que nous parlons ici, dans le cadre de cette expérience, d'une représentation théâtrale. Ainsi, dès le début de la représentation, il est entendu par convention que le spectateur a accès à une fiction représentée et mise en place pour lui par l'équipe de conception du spectacle (comédien, metteur en scène...), à laquelle il prête une forme d'existence sans laquelle l'exercice artistique se bornerait à n'offrir qu'un déballage de techniques plus ou moins froid et rébarbatif.

Pour les besoins d'une approche explicative, nous avons dans le présent article simplifié les données neurologiques obtenues et la complexité de la réalité théâtrale qui, bien entendu, ne se limite pas à la *seule* émergence du personnage. Dès lors, pour aller plus

loin qu'une *simple* inscription neurologique, cognitive et physiologique du personnage qui pourrait s'entendre aisément par une interprétation du rapport émotionnel qu'entretient le sujet (comédien, spectateur) à la fiction représentée, c'est la découverte, presque par hasard, que ces implications physiologiques matérialisées dans les variations de la dynamique cardiaque semblent correspondre de façon troublante à celles liées à un état du sommeil. De fait, l'un des expérimentateurs, Hélène Otzenberger, avait travaillé quelques années auparavant sur l'évolution de la dynamique cardiaque lors du sommeil¹⁵. En observant les relevés cardiologiques¹⁶ obtenus lors de l'expérience, elle nota des similitudes entre les moments d'adhésion du sujet-spectateur à la représentation et ce qu'elle avait pu observer quelques années plus tôt lors de son étude sur le sommeil. Ces corrélations témoignaient d'un état du sujet qu'il convenait d'éclaircir afin de compléter les relevés en IRMf liés à l'empathie, à la métaphore et à la théorie de l'esprit déjà relevés précédemment. Ainsi, les expérimentateurs ont pu observer que, de façon très significative et pour près de quatre-vingts pour cent des sujets (78 %), les activations neurologiques relatives à l'empathie, à

¹⁵ Hélène OTZENBERGER et al. « Temporal Relationship between Dynamic Heart Rate Variability and Electroencephalographic Activity during Sleep in Man », *Neuroscience*, volume 229, 1997, p 173-176.

¹⁶ Les sujets-spectateurs assistant à la représentation en direct depuis le scanner étaient aussi équipés d'enregistreurs cardiaques, voir, pour plus de précisions sur cette expérience et l'analyse des premiers résultats obtenus Yannick BRESSAN, *Le théâtral comme lieu d'expérience des Neurosciences Cognitives, à la recherche du principe d'adhésion*, Paris, L'Harmattan, 2013.

la théorie de l'esprit et à la métaphore sont sollicitées par le *PAEm*. Plus curieux encore, il pourrait apparaître que le spectateur vit cette présence issue de l'émergence du théâtral *comme dans un rêve éveillé*. Les relevés physiologiques semblent en témoigner. L'adhésion au représenté conduirait-elle alors à une sorte d'oubli de l'espace et du temps physique pour *entrer* dans ceux de la représentation ou, plus précisément, pour étroitement imbriquer ces deux spatio-temporalités, celle de l'actualité et celle de la fiction, pour en créer une troisième, *mitoyenne*?

La surprise du désinvestissement du Soispectateur.

Les expérimentateurs ont alors exploré cette piste marquée physiologiquement en la complétant par les relevés neurologiques concomitants. Ils ont alors mis au jour une activation, ou plus précisément une désactivation cérébrale, qui pourrait expliquer l'émergence de la réalité spatiotemporelle représentationnelle. Cette découverte vient compléter les trois activations cérébrales déjà relevées ainsi que la diminution de la dynamique cardiaque du sujet afin que le *principe d'adhésion émergentiste* s'active et engage le sujet-percevant-participant à *accepter* que la représentation ait une forme de réalité. Celle-ci fait suite à la « dissonance cognitive » produite par l'évènement théâtral mis en scène.

Concrètement, les relevés expérimentaux ont montré que les corrélats physiologiques associés aux instants d'adhésion du spectateur à la réalité théâtrale étaient concomitants à une diminution de la variabilité du rythme cardiaque. Cela se traduit chez le spectateur

par une absence d'engagement des régions cérébrales impliquées dans la référence à soi (l'autoréférence). Ces états observés lors de la mise en action du *PAEm* face à une représentation théâtrale sont comparables aux états hypnotiques caractérisés par la dissociation entre l'expérience mentale en cours et l'expérience physique immédiate.

Cet état physique et cognitif est probablement la clef de voûte du système représentationnel théâtral qui permettra aux présences fictives représentées sur la scène d'accéder à une forme d'actualisation qui pourra affecter émotionnellement le spectateur. De fait, le théâtral *via* le *PAEm* (et en particulier l'état hypnotique ponctuel observé) est la réunion de deux phénomènes *a priori* fort lointains : l'actualité et la virtualité. L'état hypnotique déclenché par une « dissonance cognitive » construite par le metteur en scène est peut-être le ciment primordial entre ces deux états.

Dans le cadre de la transmission des savoirs, l'enseignant n'aurait-il pas ainsi un intérêt important à produire ce phénomène pour renforcer l'attention de l'étudiant et, peut-être, la mémorisation des savoirs transmis ?

Quelles utilisations des Résultats Obtenus ?

Les résultats scientifiques obtenus lors de ces enregistrements ainsi que les perspectives ouvertes sont d'ores et déjà explorés dans d'autres champs d'études comme, par exemple, en neuro-éducation. Une vaste étude théorique et pratique, pilotée par Yannick Bressan et le D^r Safouane Hamdi (Hôpital de Toulouse), sur le lien entre *principe d'adhésion* et transmission et

mémorisation des savoirs est en cours¹⁷. Un travail en psycho-oncologie est, par ailleurs, réalisé par Yannick Bressan à l'université de psychologie clinique de Strasbourg.

Il reste qu'une des implications phénoménologiques fondamentales mise en évidence dans cette expérience est le lien indéfectible qui unit la représentation et le sujet percevant afin de faire émerger *une* réalité (ici théâtrale), et cela, à travers le *principe d'adhésion émergentiste*.

Ce phénomène psycho-cognitif serait ainsi, dans cette perspective, un méta phénomène au fondement cognitif de l'ensemble de notre système représentationnel. De fait, sans adhésion à des propos ou à une réalité (politique, religieuse, commerciale, communicationnelle, éducationnelle...), que reste-t-il de cette réalité ? À l'image de la représentation théâtrale face à laquelle le sujet ne prêterait pas une forme existentielle et qui ne resterait qu'un simple exercice technique, sans adhésion, que reste-t-il de notre réalité ? Au-delà de la *simple* adhésion qui est un phénomène bien connu en psychologie¹⁸, il apparaît un concept qui l'englobe et le dépasse tout en y étant très lié : l'*adhésion émergentiste*. Celle-ci n'est pas que le seul intérêt d'un sujet pour un phénomène lié à sa *réalité proche*. L'*adhésion émergen-*

¹⁷ Yannick BRESSAN, Safouane HAMDI, « Du Théâtre à l'Amphithéâtre : pour une extension du concept d'adhésion à la neuroscience éducationnelle », *Revue de l'Association for Research in Neuroeducation*, volume 2, numéro 1, pages 1-15, <http://www.associationneuroeducation.org/revue/>, consulté en décembre 2013.

¹⁸ Birgitta ORFALI, *L'Adhésion*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

tiste est un phénomène neuropsychologique et cognitif qui conduit le sujet-percevant (spectateur) à ponctuellement faire émerger avec force le théâtral, à partir de son intérêt, son engagement et la « dissonance cognitive » que suppose l'adhésion et *via* les activations cérébrales et physiologiques observées. Cette fiction représentée à laquelle assiste activement le spectateur peut bouleverser sa propre lecture du monde suite aux choix du metteur en scène portés par le comédien et l'univers théâtral(isé). La préhension et l'intégration du spectateur au sein du monde peuvent ainsi s'en trouver (plus ou moins) bouleversées, remodelées, renforcées.

L'outil en psychologie qu'est le *principe d'adhésion émergentiste* peut ainsi s'avérer fondamental pour de nombreuses recherches théoriques et pratiques en particulier dans le cadre de la transmission des savoirs.

Outre les enjeux qui peuvent sembler tomber sous le sens, esthétiques et artistiques d'une telle question, il est très prometteur et stimulant pour la recherche scientifique et en sciences humaines, d'envisager le théâtre, sa puissance symbolique et cognitive, comme une source expérimentale féconde. C'est ainsi, peut-être, et avant tout ce qu'a démontré ce travail : la force de l'interdisciplinarité, la pertinence de l'approche systémique et l'immense potentiel scientifique du théâtral.

Bibliographie

Antonin ARTAUD, *Le Théâtre et son Double*, Paris, Gallimard, 2001.

Yannick BRESSAN, *Le théâtre comme lieu d'expérience des Neurosciences Cognitives*, Paris, L'Harmattan, 2013.

Yannick BRESSAN, Safouane HAMDI, « Du Théâtre à l'Amphithéâtre : pour une extension du concept d'adhésion à la neuroscience éducationnelle », *Revue de l'Association for Research in Neuroeducation*, volume 2, numéro 1, pages 1-15, <http://www.associationneuroeducation.org/revue/>, consulté en décembre 2013.

Daniel DURAND, *La Systémique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

Léon, FESTINGER, *A Theory of Cognitive Dissonance*, California, Stanford University Press, 1957.

Laurent GAUDÉ, *Onyos le Furieux*, Paris, Actes Sud, 2000.

William JAMES, *La Volonté de Croire*, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond/Seuil, 2005.

Pierre MACHEREY, *La philosophie au sens large : le cours magistral*, Récupéré le 25 mai 2013 de <http://philolarge.hypotheses.org/1026>.

Marcel MAUSS, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P.U.F, 1983 [1950].

Birgitta ORFALI, *L'Adhésion*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Hélène OTZENBERGER et al. « Temporal Relationship between Dynamic Heart Rate Variability and Electroencephalographic Activity during Sleep in Man », *Neuroscience*, volume 229, 1997.

David VAIDIS, *La dissonance cognitive*, Paris, Dunod, 2011.

Sandrine Morsillo et Diane Watteau

De reprise en reprise, décrire un tableau, ou plutôt le (dé)peindre

Précisons d'abord : ce que nous avons tenté de déployer lors de la journée d'étude est ce que l'on nomme une conférence-performance, autrement dit la mise en jeu de nos propres rôles d'universitaires lors d'une conférence par l'adresse directe aux auditeurs (ici aux lecteurs). Pour cela nous avons interprété une lecture à deux voix. Chaque voix reprenant le texte d'un auteur différent à propos du même tableau. Le tableau n'est ni nommé, ni montré. En tout cas pas avant la fin de l'exposé où il apparaît alors au public sous la forme d'une projection.

Nous questionnons l'idée du régime performatif selon lequel « la performance peut se définir comme un acte ne valant qu'en tant qu'événement de sa propre effectuation »¹ ; en effet, dépeindre ici serait une autre façon de peindre le tableau.

C'est à deux voix que nous avons choisi de lire des descriptions célèbres d'un tableau non moins célèbre. Une façon de mêler des mots et des textes sur la peinture pour démontrer que décrire dépend beaucoup du sujet qui s'y adonne et de l'auditeur ou du lecteur qui s'y prête. De la représentation décrite dont il est question à propos d'un tableau, nous passerons aux représentations mentales qu'elle éveille. Autrement dit à ce que l'auditeur ou le lecteur imagine.

Commençons. Vous ne savez pas de quel tableau il s'agit... Mais tout est dit pour que, vous autres, habitués des musées et des œuvres, soyez capables de l'identifier très rapidement.

¹David ZERBIB, « De la performance au « performantiel » », *Art Press Performances contemporaines* 2, nov/déc/janv 2008, p 11.

Décrire et dépeindre

Les descriptions divergent en de nombreux points. Peut-être même donnent-elles l'impression qu'elles ne portent pas sur la même œuvre. Ainsi les différentes approches, lectures, interprétations nous font redécouvrir cette évidence : le tableau que nous voyons, nous le réinventons. Autrement dit, la perception que nous en avons est totalement subjective. Je sélectionne tel élément qui réactive une émotion agréable ou non. Je détaille ce que j'ai sous les yeux, je privilégie ainsi ce qui me plaît et néglige le reste. Je me projette sur la toile et la repeins en quelque sorte à l'aide de touches qui prennent la forme de mots.

Si je décris un tableau le plus précisément possible, est-ce une façon d'en faire l'analyse ? De l'expliquer ? N'est-ce pas plutôt une autre façon de le peindre ?

Peindre ou dépeindre ? Dé-peindre, en tenant compte du « dé » privatif, marquerait son retrait de la peinture. Car, décrire n'est pas peindre. Il manque la marque du geste, de l'outil et du médium peinture sur le support. Pourtant, dépeindre signifie également presque décrire et concerne plus particulièrement les paysages ou scènes de genre. La différence entre ces mots est que « Décrire », selon Souriau, « marque davantage l'emploi de mots comme moyen de suggestion, tandis que dépeindre renvoie à la richesse ou la précision de l'image suggérée. »²

Décrire serait « une langue dont les fonctions se limiteraient à dénommer ou à distinguer terme à terme le

monde »³. Peut-être alors faut-il distinguer la description du descriptif. Le descriptif, qui n'est pas seulement une façon de traduire un univers, donne également des indications sur la manière dont cette traduction doit être lue, ou plutôt vue ou appréhendée pour la compréhension de l'œuvre. Le descriptif, dit Poinso, a « un rôle didactique d'identification ». ⁴ Mais revenons au « dé » privatif, s'il n'y a plus là de médium pictural, les mots seront alors utilisés comme des touches de couleurs, des éléments plastiques.

Démonstration

Etant donnée une peinture que nous ne nommerons pas ; peinture qui constitue le référent de deux textes que nous allons lire, comment cette peinture est-elle transposée en mots ? Comment cette peinture peut-elle être décrite ? L'acte de décrire, dans les textes que nous allons lire devant vous, pourrait-il alors valoir pour peindre ?

Il s'agit maintenant, chers lecteurs, d'imaginer grâce à la lecture le tableau dont il est question. Nous ne nous proposons pas comme magiciennes ou voyantes mais plutôt comme médiatrices. Médiatrices, car nous transmettons des textes écrits par d'autres. Ces textes, à travers leurs descriptions, mettent en question ce tableau qui appartient tout entier dans ses extrêmes limites à l'idéologie de la représentation. Comment et pourquoi analyser un tableau, telle est question. Questions enchâssées qui permettront d'y voir plus clair

² Étienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 1990, p.564.

³ Philippe HAMON cité par Jean-Marc POINSOT, *Quand l'œuvre a lieu*, Genève, MAMCO, 1999, p.252.

⁴ Jean.-Marc POINSOT, *Ibidem*, p. 252.

dans une représentation elle-même enchâssée ou « mise en abyme ».

Maintenant, à vous d'imaginer !

Première lecture (à partir des textes de Daniel Arasse)⁵

Le tableau mesure 318 cm X 276 cm. C'est tout sombre avec des éclats lumineux. Le peintre le peint en 1656-57 et porte sa Croix de Santiago, sa légion d'honneur que lui a accordée le Roi Philippe IV, deux ans après la fin du chef d'œuvre où celle-ci a été rajoutée. Il aurait eu de longs pinceaux pour peindre de loin. Il se tient en arrière, prend la mesure de la distance, le travail de la main reste visible, le flou s'installe, s'exalte même. Le peintre veut être présent.

Un chien aux yeux clos est allongé à droite au pied de la naine Mari Barbola, à ses côtés un autre nain Nicola-sito qui donne un petit coup de pied au chien, deux jeunes suivantes entourent l'infante Marguerite, Marcela Ulloa et l'Ecuyer de la Reine restent debout dans l'ombre. Dans le fond, José Nieto, l'*aposeñtor* de la reine, se tient dans la lumière dans l'embrasement d'une porte ouverte. Les parents de l'infante, le couple royal, sont projetés dans le miroir du fond. Plus haut, on trouve deux tableaux représentant *Pallas et Arachné* et *Apollon et Pan* de Rubens et de Joardens.

Le tableau portera longtemps le titre de « tableau de famille ». Il sera accroché dans le bureau du roi, réservé à son propre regard.

⁵ Citations isolées des divers ouvrages suivants : Daniel ARASSE, *On n'y voit rien*, Paris, Gallimard, Folio, 2003 ; *Le détail*, Paris, Flammarion, Champs arts, 2009 ; *Le sujet dans le tableau*, Paris, Flammarion, Champs arts, 2008.

Quand on regarde attentivement le tableau, le point de fuite de cette construction n'est pas dans le miroir mais dans le bras de José Nieto, le double du peintre, qui est sur le seuil. Nous sommes donc placés face à la porte, pas face au miroir. Selon Damisch, ce décalage est la clé de toute la compréhension de l'œuvre. Le bras de José ouvre à la métaphore, à l'ailleurs de la peinture, à la grande question de la représentation.

Deuxième lecture : fragments d'un texte de Michel Foucault⁶ articulés à des notes personnelles

« Le peintre est légèrement en retrait du tableau. Il jette un coup d'œil sur le modèle, peut-être s'agit-il d'ajouter une dernière touche, mais il se peut aussi que le premier trait encore n'ait pas été posé. Le bras qui tient le pinceau est replié sur la gauche, dans la direction de la palette ; il est, pour un instant, immobile entre la toile et les couleurs. [...] »

Je vois bien un peintre en train de peindre. Mais que peint-il ?

« Le peintre s'est placé à côté de l'ouvrage auquel il travaille. C'est-à-dire que pour le spectateur qui actuellement le regarde, il est à droite de son tableau qui, lui, occupe toute l'extrême gauche. [...] »

Occupation de l'espace du support, le peintre se situe à droite de la composition.

« Le peintre regarde, le visage légèrement tourné et la tête penchée vers l'épaule. Il fixe un point invisible, mais que nous, les spectateurs, nous pouvons aisément assigner puisque ce point, c'est nous-même. »

⁶ Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1960.

Le peintre nous regarde en train de le regarder. Croisement de regards.

« Rien de plus qu'un face à face que des yeux qui se surprennent, que des regards droits qui en se croisant se superposent. [...] Le peintre ne dirige les yeux vers nous que dans la mesure où nous nous trouvons à la place de son motif. Nous autres, spectateurs, nous sommes en sus. »

Alors, quel est donc ce motif qu'il est en train de copier ?

« A l'extrême droite, le tableau reçoit sa lumière d'une fenêtre représentée selon une perspective courte : on n'en voit guère que l'embrasement ; si bien que, le flux de lumière qu'elle répand largement baigne à la fois d'une même générosité, deux espaces voisins, entrecroisés mais irréductibles : la surface de la toile, avec le volume qu'elle représente (c'est-à-dire l'atelier du peintre, ou le salon dans lequel il a installé son chevalet), et en avant de cette surface le volume réel qu'occupe le spectateur (ou encore le site irréel du modèle). »

La lumière passe de droite à gauche. Circulation des formes.

« Or exactement en face des spectateurs – de nous-mêmes –, sur le mur qui constitue le fond de la pièce, l'auteur a représenté une série de tableaux ; et voilà que parmi toutes ces toiles suspendues, l'une d'entre elles brille d'un éclat singulier. Son cadre est plus large, plus sombre que celui des autres ; cependant une fine ligne blanche le double vers l'intérieur, diffusant sur toute sa surface un jour malaisé à assigner ; car il ne vient de nulle part, sinon d'un espace qui lui serait intérieur. Dans ce jour étrange apparaissent deux sil-

houettes et au-dessus d'elles, un peu vers l'arrière, un lourd rideau pourpre. »

Au centre une lumière brille et appelle notre regard.

« Parmi tous les éléments qui sont destinés à offrir des représentations, mais les contestent, les dérobent, les esquivent par leur superposition, ou leur distance, celui-ci est le seul qui fonctionne en toute honnêteté et qui donne à voir ce qu'il doit montrer. En dépit de son éloignement, en dépit de l'ombre qui l'entoure. Mais ce n'est pas un tableau : c'est un miroir.

Or, il ne fait rien voir de ce que le tableau lui-même représente. [...] Au lieu de tourner autour des objets visibles, ce miroir traverse tout le champ de la représentation, négligeant ce qu'il pourrait y capter, et restitue la visibilité à ce qui demeure hors de tout regard. »

Le miroir reflète un motif hors-cadre. Notre regard est passé de droite à gauche, puis d'arrière en avant.

« Peut-être est-il temps de nommer, enfin, cette image qui apparaît au fond du miroir, et que le peintre contemple en avant du tableau.[...]. Au lieu de poursuivre sans terme un langage fatalement inadéquat au visible, il suffirait de dire que [le peintre] a composé un tableau ; qu'en ce tableau il s'est représenté lui-même, dans son atelier, ou dans un salon de l'Escorial, en train de peindre deux personnages que l'infante Marguerite vient contempler, entourés de duègnes, de suivantes, de courtisans et de nains [...] Il suffirait d'ajouter que les deux personnages qui servent de modèles au peintre ne sont pas visibles, au moins directement mais qu'on peut les percevoir dans une glace ; qu'il s'agit à n'en pas douter du roi Philippe IV et de son épouse Marianna ».

Décrire pour représenter

Vous avez sans doute reconnu ce tableau célèbre. Nous continuerons à ne pas le nommer pour garder la liberté d'une représentation mentale avec ses manques.

Peut-on dire qu'en lisant ces textes fragmentés nous avons peint un tableau devant vous, « peint » selon la formule performative de Austin du « dire c'est faire »⁷ ? Le titre anglais *How to do Things with words* renvoie davantage à l'énoncé performatif comme lieu où s'élabore le passage d'une forme à l'autre : du mot au faire, à sa verbalisation en acte. Ici, cela signifierait-il que nous pourrions peindre un tableau avec les mots, que « décrire serait peindre » ? Car, ce tableau s'est constitué à partir de l'audition de textes, de mots qui, telles des touches picturales, se sont répandues l'une après l'autre, l'une à côté de l'autre pour agencer des lignes, des couleurs, des lumières et des ombres, superposer des espaces, croiser des points de vue et ouvrir à des sensations. Car un tableau est bien d'abord un objet de sens avant d'être un support de conceptualisation. Sens qui joue ici sur la sensation absente du voir. Le processus de fabrication, l'élaboration du tableau emprunte la voie des mots renvoyant au sens visuel en cours de constitution à travers eux.

Mais pour cela encore faut-il que les personnes auxquelles nous nous adressons soient réceptives, encore faut-il que vous saisissiez ce que nous voulons vous montrer. Car « l'acte de communication est un acte

d'adresse, qui doit nécessairement être saisi comme tel par la personne à qui il s'adresse, pour être effectif »⁸.

Si ce n'est pas le tableau qui est apparu, c'est alors l'ensemble des mots dont nous avons usé, abusé pour tenter de mieux (a)percevoir ce tableau. Mais, « la description d'une image est interminable, le visible excédera toujours le discible »⁹ nous explique Louis Marin.

Qu'en est-il du tableau dès lors à travers ces mots ? Le langage est ici une image de la réalité, l'énoncé (re)présente-t-il le fait qu'un peintre est en train de se peindre peignant ? Ces lectures successives ne fondent-elles pas un autre objet ? Une sorte d'objet-mot ni vraiment pictural, ni vraiment textuel. Le discours descriptif est un discours qui constate les éléments constituant les différentes parties du tableau et qui transpose en langage ce qui est peint sur la toile dans son apparence. Dans toute description, il y aurait un parcours de la surface picturale, allant d'un élément plastique à l'autre, les associant, les opposant pour faire écho à une traduction mentale et perceptive liée aux signes du discours.

La première description diffère de la seconde, elle n'est pas la même description. Et pourtant, toutes deux décrivent le même tableau. Les effets créés dépendent ensuite de l'interaction réalisée par l'auditeur ou le lecteur dans la situation présente.

⁸ Bruno AMBROISE, *Qu'est-ce qu'un acte de parole ?* Paris, Vrin, Chemins philosophiques, 2008, p. 98.

⁹ Louis MARIN, « La description d'une image », *Communications* n° 15, 1970.

⁷ John L. AUSTIN, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

Dans les musées, nous parlons devant les tableaux, le médiateur s'adresse au public à partir du tableau. Il ouvre ce tableau à la réalité de l'exposition. Le public est invité par le médiateur à mettre en mots ce qu'il saisit. Le tableau est alors re-présenté par des mots, à moins que cela ne soit l'inverse d'ailleurs.

Mais, lorsque l'on décrit un tableau pour mieux l'analyser, est-on dans la représentation du tableau avec toute la précision nécessaire ? Ou déjà dans une représentation mentale que l'on a de ce tableau ? Car, le tableau, et plus particulièrement ce tableau, n'est finalement qu'une histoire de regard ou même de points de vue qui se croisent et s'exposent.

Décrire pour re-présenter, point de vue et machine à voir

Ce tableau est pensé comme une machine à voir. Les tableaux à l'intérieur sont aussi des machines à voir : tout est pris dans un cadre. Tout est enchâssé. Tout est dispositif d'exposition. Car ce tableau n'est qu'une affaire de regards : la princesse qui a cinq ans refuse d'écouter la duègne à ses genoux. Elle nous défie du regard. La monstresse aussi plante son regard dans le nôtre. C'est une scène, une ligne de regards portés vers nous. Le chien seul a les yeux fermés. Les personnages sont déshabillés de leurs rôles, ils ne sont plus que regard. La vision devient apparition. Voilà le sujet du tableau, de tous les autres tableaux du peintre également. La manière dont tout ce qui regarde « apparaît », est dématérialisé, désincarné.

Ce qui apparaît regarde.

Le mystère reste infini sur le tableau retourné : Qu'est-ce qui est représenté ? Qui te voit ? À quel regard es-tu

assujetti ? Qui es-tu, toi sans image et qui fais pourtant image ?

Tout dépend du miroir dans cette toile. Damisch dit même que c'est le stade du miroir de la peinture, cette toile. Il a lu Lacan « il y a quelque chose dont toujours on peut noter l'absence... ». « Ce que tu veux voir, c'est ce qui n'est pas possible à voir »¹⁰. L'envers y vaut l'endroit ici. Une forme de boucle pulsionnelle. Une torsion habile de la perspective classique. Dans la substitution du reflet des souverains à celui d'un autre, le spectateur, le travail sur la représentation élaboré par le peintre est que la représentation est toujours un voile. Ce tableau ne serait-il pas alors le fameux « Fais voir ?! » de Lacan, ainsi que son non moins estimable « Tu ne me vois pas d'où je te regarde »¹¹.

Car ce qui est à voir est ce qui me regarde.

Dans « ce surgissement de ma vision, à partir de cette auto-scopie du monde, de cette "voyure" préalable », comme Lacan l'appelle, dans ce surgissement, ce qui apparaît, c'est que moi-même non seulement je vois, mais que je fais partie du spectacle. Je ne suis pas regardé " par moi-même ", mais par le spectacle, le tableau lui-même, par sa lumière. Il s'agit dans ce tableau de l'affaire d'« un regard situé dans l'Autre, qui peut à l'occasion, se localiser, se matérialiser, dans un reflet, une opacité, un bruit. C'est le regard en tant qu'extrait

¹⁰ Hubert DAMISCH, *L'origine de la perspective*, XVI « Les lieux du sujet », p. 445, coll. « Champs », Flammarion, Paris, 1993 ; Jacques Lacan, *Séminaire XIII, L'objet de la psychanalyse*, séance du 25 mai 1966 sténographie, publié par le site Gaogoa.

¹¹ Jacques LACAN, *Séminaire, tome XI : les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, Point, 1990.

de la vision, “objet perdu”¹² et qui est ailleurs que là où je vois : “schize” du voyant et du regardé qui répercute, au lieu d’un accord et d’un échange avec le spectacle du monde, la division du sujet. »¹³

La transformation qui s’opère de manière décisive et révolutionnaire dans ce tableau est de substituer à l’injonction de Lacan « Fais voir ?! » une autre qui diffère dans un retournement : « Regardez-moi ! ».

Laissons Lacan clore cette démonstration avec brio : « Il y a une fonction d’aller et de retour dans la pulsion scopique, ceci implique que nous essayions de cerner cet *objet (a)* qui s’appelle le regard. Donc c’est de la structure du sujet scopique qu’il s’agit et non pas du champ de la vision. Tout de suite, nous voyons là qu’il y a un champ où le sujet est impliqué d’une façon éminente. Car pour nous - quand je dis nous, je vous dis vous et moi, Michel Foucault¹⁴, qui nous intéressons au rapport des mots et des choses, car en fin de compte, il ne s’agit que de ça dans la psychanalyse - nous voyons bien tout de suite aussi que ce sujet scopique intéresse éminemment de la fonction du signe. »¹⁵

Une œuvre événement ?

Mais au fait, pourquoi avons-nous choisi ce tableau ?

¹² Jacques-Alain MILLER, développé dans son Cours, repris en partie dans : « La logique du perçu », Cahier de l’ACF, VLB, n°5, 1995.

¹³ Alfredo ZENONI, *Lacan et Merleau-Ponty : dialogue et divergence*, <http://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2012/06/ZENONI-ROUSSEAU-18.pdf>

¹⁴ Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1960.

¹⁵ Jacques LACAN, *Séminaire XIII, L’objet de la psychanalyse*, séance du 18 mai 1966, sténotypie, publié par le site Gaogoa.

Notre peintre espagnol est un peintre muet, dit-on, un peintre en accord avec le monde et de grande réputation savante. Grand lecteur de mathématiques, il est autant une icône que son tableau. Maintenant il a la capacité à regarder les Italiens en face, les maîtres de la peinture. Il s’affirme comme un manifeste qui permettra au peintre d’avoir autant d’assise et d’autorité que les étrangers. Le tableau s’affirme ainsi à travers plusieurs symptômes intéressants.

Daniel Arasse, extraordinaire historien de l’art, dénicheur de détails, considère les œuvres d’art comme la « matière première » de son travail d’historien, pour interroger l’histoire. Il interroge le visible des œuvres non pas pour y découvrir l’invisible mais ce qui n’a pas encore été perçu (l’« in-vu »). Elle existe en tant qu’« œuvre événement », elle porte une part de son passé, qu’elle transforme et dont il s’agit de déceler les traces. Histoire et composition d’un tableau répondent à un acte de description et de circonscription. L’histoire comme intrigue se comporte comme une histoire tissée de « micro histoires ».

Ce tableau représente le triomphe de la peinture à travers ces jeux de regards, le triomphe de l’art et du pouvoir, mais c’est aussi une allégorie de l’éducation pour celle qui devrait hériter, Marguerite. L’Infante Marguerite doit suivre l’exemple de ses parents (dans le miroir-tableau) et être soumise aux doctes leçons moralistes données par les récits mythologiques. L’Infante se trouve devant le mur du fond qui représente des discours sur l’Histoire de l’art et sur l’obéissance. Il ne s’agit pas de n’importe quels discours véhiculés, il s’agit de punitions : Arachné et Pan sont punis, subordonnés à l’autorité de l’Art dominant. Les grandes idées défendues ici sont les suivantes :

l'artisanat est un art inférieur à l'art divin, c'est donc du triomphe de la peinture dont il est question ici, plus spécifiquement des conquêtes perspectivistes menées contre l'art mécanique. Autre débat important porté par le tableau : quand on regarde les radiographies du tableau, à la place du peintre, se tenait un homme qui donnait un bâton à Marguerite conformément aux portraits de dynastie. La transmission du pouvoir royal se trouve ainsi au cœur du sujet.

Si je vous dis tout cela. Je vous livre des commentaires de spécialistes, d'histoire de l'art. Des savoirs. Mais cela nous permet-il de mieux comprendre le tableau ?

Ce tableau dévoile l'histoire d'une fascination et d'une expropriation. Marguerite, notre héroïne, la cadette des enfants du Roi, doit devenir reine, puisque Marie-Thérèse, l'ainée, est désormais promise à Louis XIV. Pourtant, tout va changer à la naissance du prince. Dans l'histoire royale espagnole, en 1657, un mâle naît. Ce portrait dynastique est donc sans suite.

Le peintre va remplacer ce passeur de bâton et devenir un nouvel héros dans l'histoire.

Discuter, décrire, déconstruire, analyser, interpréter sont une même activité : affirmer une activité de la pensée. Cela créerait une notion topologique de sujet feuilleté qui intégrerait le sujet sans l'opposer : on peut être face à l'objet, immergé dans la chair du monde, distrait, etc.

Parler de ce tableau, c'est poser la question de la peinture à cette époque, c'est dire aussi que le célèbre peintre participe à l'émancipation du sujet moderne qui ne se constitue pas psychologiquement mais « proxémiquement ». La proxémie, c'est « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que

l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique »¹⁶. Un tableau n'est pas d'abord ce qu'il représente mais ce qu'il transforme. Ce qu'il transforme dans un système de représentations par exemple, au niveau des conventions et dans l'*unicum* du tableau. Arasse, dans son iconographie analytique, déchiffre les enjeux individuels de cas dans l'histoire de l'art qui restent singuliers.

Cette oeuvre incarne un « cas » majeur dans l'histoire de l'art.

Conclusion 1

Il serait pensable d'attribuer à ce tableau légendaire, le commentaire qu'écrivit Baxandall à propos du *Baptême du Christ* de Piero della Francesca, sur le personnage, le peintre autoreprésenté qui, au sein du tableau « appelle » et « invite » : il s'agirait peut-être d'une visite du couple royal au peintre dans son atelier. « [...] On nous invite à nous intégrer dans le groupe des personnages qui assistent à l'événement. tour de rôle, nous balançons entre la vue frontale du spectateur et la relation personnelle de l'acteur avec le groupe (des anges), de telle sorte que . . . nous devenons des auxiliaires actifs de l'événement. »¹⁷

Conclusion 2

« On parle beaucoup devant les tableaux. Si aucun mot ne nous avait échappé devant les tableaux, les aurions-

¹⁶ Henri GALINIE, « Utiliser la notion de « distance critique » dans l'étude de relations socio-spatiales », *Les petits cahiers d'Anatole*, n°7, 07/02/2001, <http://www.univ.tours.fr/lat/pdf/F2>

¹⁷ Michaël BAXENDALL, *L'œil du quattrocento*, Paris, Gallimard, 1985, p.120.

nous jamais perçus ? Les tableaux auraient-ils été vraiment regardés en dehors de tous commentaires ou discussion ? » C'est ce que se demande l'artiste Thomas Huber qui fait de la description une forme artistique.¹⁸

Qu'avons-nous voulu démontrer à travers ces lectures ?

Que ces lectures, par reprises successives, ont élaboré, voire transformé le tableau. Elles ont déplacé des éléments, modifié les rapports entre eux, créé des zones que nous avons repérées, visualisées et d'autres qui ont disparu.

Nous avons également voulu pointer le fait que l'on n'explique pas un tableau, mais plutôt, comme le dit Baxendall, qu'« on explique telle ou telle observation qu'on a pu faire à son propos. Pour le dire autrement, l'explication d'un tableau dépend du point de vue qu'on adopte pour le décrire »¹⁹.

Dire, nommer avec précision est déjà une manière d'analyser un tableau. Si nous reprenions nos lectures face à ce tableau, il est évident que nombre d'éléments passés inaperçus lors d'un premier regard se noueraient alors sous vos yeux. C'est bien à l'écoute ou à la lecture d'une description que se forme l'œil du spectateur et s'aiguisent son regard. Cependant à trop parler devant les tableaux, ne risque-t-on pas de les faire disparaître ?

¹⁸ Thomas HUBER, *Mesdames et messieurs, conférences 1982-2010*, Genève, MAMCO, 2012, page 141.

¹⁹ Michaël BAXENDALL, *Formes de l'intention*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1985, p. 21.

Enfin, si nous avons tenté de peindre ce tableau avec les mots des autres, en l'occurrence ici ceux de Michel Foucault et de Daniel Arasse, nous avons aussi pensé ces descriptions comme monstrations. Comme le dit Thomas Huber « le langage crée le fondement du tableau, il accorde l'espace, il libère le lieu dans lequel la monstration du tableau se produit ». Oui, la description peut être aussi pensée comme « lieu de monstration du tableau, et lieu de sa propre exposition »²⁰.

Nous pouvons dire maintenant, en pointant l'index vers le tableau : voici *Les Ménines* de Vélasquez.

Bibliographie

Daniel ARASSE, *On n'y voit rien*, Paris, Gallimard, Folio, 2003.

Daniel ARASSE, *Le détail*, Paris, Flammarion, Champs arts, 2009.

Daniel ARASSE, *Le sujet dans le tableau*, Paris, Flammarion, Champs arts, 2008.

Bruno AMBROISE, *Qu'est-ce qu'un acte de parole ?* Paris, Vrin, 2008.

Mickael BAXENDALL, *Formes de l'intention*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 2000.

Hubert DAMISCH, *L'origine de la perspective*, Paris, Flammarion, 1987.

Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1960.

²⁰ Thomas HUBER, *Mesdames et messieurs, conférences 1982-2010*, Genève, MAMCO, 2012, page 141.

Thomas HUBER, *Mesdames et messieurs, Conférences 1982-2010*, Genève, MAMCO, 2012.

Jacques LACAN, *Séminaire, tome XI: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, Point, 1990.

Louis MARIN, « La description d'une image » in *Communications* n° 15, 1970.

Étienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 1990.

David ZERBIB, « De la performance au « performantiel » », *Art Press Performances contemporaines 2*, nov/déc/janv 2008, p 11.

Partie 4

La transmission par l'expérience vécue

Thérèse Martin

De l'expérience de visite des enfants à la question de la transmission scolaire : l'enjeu des logiques d'interprétation mises en évidence dans le cadre des loisirs

C'est un mouvement inversé que nous proposons ici en nous situant du côté des visiteurs-enfants et de leur expérience de visite plutôt que du côté de la transmission. L'expérience, prise au sens défini par le philosophe Dewey¹, présente des enjeux pour mieux cerner ce qui se joue dans l'espace de médiation entre exposition et jeunes visiteurs, ici lors des visites dans les musées² de sciences dans le cadre des loisirs (en famille). Nous présenterons notre recherche exploratoire qui a conduit à l'élaboration de figures d'enfants-interprètes dégagées en fonction des cadres d'interprétation élaborés par les enfants. Reste à imaginer comment la visite scolaire pourrait s'inspirer de ces figures pour permettre aux enfants de vivre une expérience qui ne serait pas uniquement axée sur des apprentissages scolaires. Ce sera l'occasion de renouveler le regard de l'enseignant ou du médiateur du musée sur la visite d'exposition dans le cadre scolaire, dans la perspective de renouer avec l'acte d'apprendre. La vision du philosophe Serres apporte une ouverture car il relie la conception de l'apprentissage avec la médiation. Ses pro-

¹ John DEWEY, *Les œuvres philosophiques de John Dewey. L'art comme expérience III*, trad. Jean-Pierre Cometti (dir.), Christophe Domino et Fabienne Gaspari, Université de Pau, Farrago, 2006.

Pour Dewey, l'expérience est une affaire d'« *interactivité de l'organisme et de l'environnement* ». Selon lui, « *la construction du monde social ne s'établit pas seulement dans son intelligibilité, mais aussi par un ajustement sensible* ». D'où l'importance accordée en tout premier lieu à l'expérience esthétique.

² Est considérée comme musée, au sens de la Loi du 4/1/2002, toute collection permanente composée de biens dont la conservation et la présentation revêtent un intérêt public et organisée en vue de la connaissance, de l'éducation et du plaisir du public.

pos recueillis par Caillet³ mentionnent qu'il y a dans la médiation comme « une mise en position d'apprendre ou de goûter » qui se rapproche de la conception qu'il se fait « du bon instituteur ». Ce qui revient à motiver, à donner du sens à la découverte du monde et ainsi éviter la « scolarisation » de la visite qui a été souvent constatée et regrettée⁴.

Une recherche située dans un cadre culturel, sur le temps des loisirs

Les visites scolaires étant principalement axées sur l'acquisition de connaissances, en fonction d'objectifs d'apprentissage fixés par les éducateurs du musée et les enseignants, le choix du cadre des loisirs nous a paru plus approprié pour saisir la variété des expériences de visite, (en particulier la visite en famille).

Nous retraçons dans les grandes lignes notre démarche de recherche exploratoire sur les pratiques muséales des enfants (accompagnés par leurs parents) à travers leurs réactions lors de la découverte dans l'espace de médiation de l'exposition, reconstitué par l'équipe de conception. Afin de ne pas alourdir le présent article, notre démarche de recherche sera traitée de manière

³ Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995, p 20.

⁴ Entre autres : « Cette montée de la référence à l'apprentissage va de pair avec un accent sur la mission et l'usage du musée comme outil éducatif en relation avec l'école » (Jean DAVALLON, Hana GOTTESDIENER, Jean-Christophe VILATTE, « À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? », *Culture et musées*, n° 8, 2006, Rubrique Point de vue, p. 162). Selon Cora Cohen, « les accueils des groupes scolaires dans le cadre muséal semblaient être intimement liés à la pédagogie scolaire » (Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 85).

synthétique. Ainsi, pour plus de précisions, il sera préférable de se référer à la recherche doctorale ou à sa synthèse⁵ pour avoir accès en détail à l'élaboration de la méthodologie de recherche et aux résultats. C'est le phénomène de visite que nous avons voulu approfondir ici afin de mieux cerner ce qui se joue dans l'espace de médiation entre visiteurs et exposition. Nous nous sommes donc interrogées sur ce que les enfants « font » avec ce média-exposition ou sur ce qu'ils "fabriquent" lors de la visite (au sens de de Certeau⁶).

Il convient de prendre en compte chez l'individu son activité, la manière dont il s'approprie des langages et des valeurs, et dont il transforme son identité, si l'on se réfère à la vision de la culture selon de Certeau. Dans son ouvrage, *L'invention du quotidien*, ce philosophe s'intéresse aux "fabrications culturelles" distinctes de la consommation passive. Les actes et les manières dont les enfants se saisissent de l'exposition sont en mesure de refléter ces "fabrications cultu-

⁵ La recherche doctorale est accessible sur internet : Thérèse MARTIN, *L'expérience de visite des enfants en musées de sciences dans le cadre des loisirs. Logiques d'interprétation et enjeux d'un dispositif communicationnel*, thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Lille 3, le 14 novembre 2011, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00783563>

Une version synthétisée est présentée dans la revue *Communication* : Thérèse MARTIN, "Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs", *Communication*, Université Laval, Québec, Vol.30/2, 2012, accessible sur internet : <http://communication.revues.org/index3598.html>

⁶ Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*. Arts de faire 1, Paris, Folio essais, 2005.

relles", constitutives de leur culture muséale. Celles-ci sont liées à l'expérience vécue dans l'espace de médiation de l'exposition, si l'on se réfère au philosophe américain Dewey qui considère l'expérience vécue par les êtres humains comme affaire d' "interactivité de l'organisme et de l'environnement"⁷. C'est ainsi que nous avons étudié la visite sous l'angle de l'expérience vécue. L'expérience de visite est considérée dans sa globalité (c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement envisagée selon ses dimensions sensible et affectives, fréquemment étudiées en muséologie et que l'on envisage la totalité du parcours effectué).

C'est de cette façon qu'il a été possible également de contribuer à valoriser la spécificité du musée en tant qu'"outil de culture"⁸ selon l'expression de Davallon⁹ et en tant que lieu d'éducation non formelle.

Nécessaire adaptation de la démarche méthodologique à un public d'enfants

Le terrain d'expérimentation repose sur deux expositions temporaires thématiques, comportant chacune une trame narrative et une médiation sensiblement travaillée. Il s'agit de l'exposition "*Le festin des dinosaures*" du Palais de la Découverte (la média-

tion vise à impressionner les enfants par l'émotion, avec des maquettes de dinosaures de taille réelle et animés), et de l'exposition "*Ombres et lumière*" de la Cité des enfants de la Cité des Sciences et de l'Industrie dont la médiation s'appuie sur la sensibilité esthétique. Les aspects art et sciences sont associés dans la maison d'Archibald, passionné par les ombres. La tranche d'âge des enfants qui a été retenue pour ces expérimentations est de 7 à 11 ans.

Afin de donner la parole aux jeunes visiteurs, l'invention d'un dispositif méthodologique s'est imposée. Confortés par l'idée émise par les chercheurs Danic, Delalande et Rayou¹⁰ qui considèrent que les enfants sont dotés de compétences pour agir et réagir aux situations dans lesquelles ils se trouvent en tant qu'acteurs, nous n'avons pas hésité à mettre les enfants en situation de rôle de "guide". Les enfants sont en mesure de prendre en main la visite, en étant acteur mais aussi auteur¹¹. Le protocole expérimental a consisté à

¹⁰ Isabelle DANIC, Julie DELALANDE et Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Puf, 2006.

¹¹ Thérèse MARTIN, « La parole donnée aux enfants dans le rôle de "guide" en contexte muséal : De l'intérêt d'un dispositif communicationnel méthodologique pour approcher leur interprétation de l'exposition » in Jacques BONNET, Rosette BONNET et Daniel RAICHVARD, Actes du colloque : *Acteurs, auteurs ou spectateurs des savoirs, de l'éducation et de la culture. Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes au sein des dispositifs et des processus communicationnels ? Communication et intelligence du social* (tome 2, 2014), Dijon, CIMEOS/COSMOS, 21-22 novembre 2012, en ligne :

http://cimeos.u-bourgogne.fr/images/stories/pdf/AAS/Actes_AAS_COSMOS.pdf#page=262

⁷ John DEWEY, *Les œuvres philosophiques...*

⁸ Davallon prônait déjà en 1998 cette ouverture des musées en tant qu'outils culturels. « *Pensées pendant longtemps en termes d'outils complémentaires - voire alternatifs - de l'école, ces institutions tendent à être désormais appréhendées en tant qu'outils de culture* » (Jean DAVALLON, « Cultiver la science au musée ? » in Bernard SCHIELE et Emlyn H KOSTER (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences : vers les musées du XXI^e*, PUL, 1998, Éditions Multimondes, p. 399).

⁹ *Id.*

observer discrètement l'enfant quand il visite en famille, pour relever son parcours, les objets ou les manipulations auprès desquels il s'attarde, ses réactions avec ce qui est présenté dans l'exposition : par exemple ses gestes pour montrer ou interagir dans l'espace de médiation, son usage (ou non) du dessin d'un cartel comme aide à manipuler, les interactions avec ses parents notamment pour questionner, exprimer sa sensibilité esthétique, évoquer ses souvenirs ou son point de vue, la prise en compte (ou non) des propos de ses parents... À la fin de cette première visite, nous proposons à l'enfant d'être notre "guide" pour nous présenter l'exposition, en l'absence des parents cette fois. Puis, un entretien auprès de l'enfant et de ses parents permet de rendre compte de sa familiarité avec la thématique de l'exposition et avec la visite de musée, en particulier avec celui qu'il est en train de visiter. Par une approche phénoménologique, il est possible de mieux comprendre comment les enfants établissent leurs relations avec le monde de l'exposition et construisent ainsi leur « monde utopique », défini par Davallon en contexte muséal¹². En proposant aux enfants de jouer le rôle de "guide" pour nous, comme chercheur (dispositif communica-

¹² Le monde utopique construit par les visiteurs est un « monde imaginaire. Il n'a pas d'existence réelle ; ses contours sont flous et incertains. Il est une construction qui résulte de l'agencement de significations produites au cours des visites, il existe à travers elles », selon Jean DAVALLON (dir.), *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers*, Paris, Centre George Pompidou, 1986, p. 248. Il donne lieu chez le visiteur à des activités d'interprétation. Le monde utopique que nous construisons à partir des objets et de leur monde est un monde de langage – monde imaginé (activité d'interprétation par le visiteur) (Davallon, 2005 : 30).

tionnel), nous assistons à leur interprétation *in situ* dans l'espace de médiation et à l'émergence de leurs « fabrications culturelles ». Quant au chercheur, qui suit l'enfant ou chemine à ses côtés, il devient en quelque sorte le « visiteur » pour l'enfant-guide. Ce rôle l'implique dans le dispositif même, dans la mesure où il est conduit en tant que « guide » à expliciter ses propos, par la reformulation, dans le cas où ses paroles peuvent poser des difficultés d'interprétation. Il a aussi le rôle d'« accoucheur » de l'interprétation (au sens employé par Socrate) en vue d'accompagner l'enfant dans l'ajustement de ses représentations par l'intermédiaire des relations intersubjectives qui se mettent en place entre ce dernier et le chercheur. La méthode d'analyse vise donc à saisir les démarches d'interprétation des enfants dans leur rôle de guide. De la médiation des enfants par le récit émergent les relations établies avec les objets et leur mise en scène, avec le lieu et l'institution ainsi que les manières de faire entrer le visiteur dans le monde de l'exposition. L'ouvrage de Gellereau¹³ sur l'étude des récits des visites guidées apporte un éclairage à notre analyse des récits des enfants en situation de « guides ».

Le monde du visiteur tient une place importante dans sa démarche interprétative. Les références à leur tissu social (école, copains) ou à leurs centres d'intérêt, aux expériences de visite antérieures sont investies par les enfants pour appuyer leurs explications. Elles sont convoquées par les enfants notamment en tant que

¹³ Michèle GELLEREAU, *La mise en scène de la visite guidée : communication et médiation*, Paris, L'Harmattan, 2005. La narration est la structure de base de la visite ». (p. 113). Le récit permet de réaliser le lien entre le narrateur, le lieu et le destinataire. (p. 117).

souvenirs, ou comme explication pour aider à la compréhension de leur visiteur. Cela constitue pour eux des « cadres » pour interpréter l'exposition. La mise en évidence de ces cadres d'interprétation s'appuie sur les travaux du sociologue américain Goffman¹⁴. D'autre part, les représentations de l'enfant sur le musée, la visite et le rôle de guide laissent entrevoir ses intentions quand il procède à une médiation pour son visiteur.

Des figures d'enfants-interprètes, sources d'inspiration pour la visite dans le cadre scolaire

L'analyse des cadres d'interprétation sur l'ensemble du parcours de visite a permis de mettre en évidence la richesse des modes d'appropriation de l'exposition – chez les enfants en âge de scolarisation à l'école élémentaire – et de dégager quatre figures d'enfants-interprètes. L'élaboration de ces figures s'appuie sur notre propre expérience d'enseignante durant quinze années dans des établissements relevant de l'enseignement primaire et secondaire et de nos recherches antérieures sur le jeune public¹⁵.

¹⁴ Erving GOFFMAN, *Les cadres de l'expérience*, trad. Isaac Joseph, Paris, Éditions de minuit, 1991, (1^{ère} ed. 1974).

Le sociologue américain E. Goffman considérant que la réalité est une construction sociale a cherché à décrire comment s'organise l'expérience subjective de chacun, comment se construit la « réalité » du monde. Les travaux de E. Goffman portent sur les cadres à partir desquels nous percevons la réalité.

¹⁵ Recherches en sciences de l'éducation : maîtrise « Apprentissage de la lecture d'images par production photographique chez l'enfant d'école maternelle », et DEA « Incidences de l'usage d'hypermédias éducatifs sur les processus d'apprentissage de jeunes enfants non-lecteurs ». Cf. articles : Thérèse MARTIN,

Le schéma intitulé "les figures d'enfants-interprètes et des pistes pour concevoir la visite dans le cadre scolaire" pose comme base quatre figures d'enfants-interprètes et leur déclinaison. À ces figures sont articulées les démarches possibles (mentionnées en italique) dans le cadre d'une visite effectuée avec des élèves. Si ces figures d'enfants-interprètes contribuent à concevoir le musée comme un "outil de culture", elles invitent également à imaginer que les enfants qui visitent une exposition dans un cadre scolaire puissent développer ces modes d'approche. Dans l'ouvrage de Barth¹⁶ il est question de l'élaboration du sens par les élèves, ce processus étant placé au centre de l'acte pédagogique. Cette approche pédagogique porte le nom de « médiation sociocognitive des apprentissages » qui est à comprendre dans le sens à la fois d'accompagnement (socio-) et d'instrumentation d'outils de pensée (cognitive). L'enseignant devient le médiateur entre les élèves et le savoir, il organise des rencontres avec le savoir, et entre les élèves. Il s'efforce de cultiver chez ses élèves en quelque sorte une posture de « chercheur » pour aller au cœur de la compréhension, grâce à une forme de communication, le dialogue.

« Potentialités d'apprentissage d'hypermédias ludo-éducatifs », in *Cahiers Pédagogiques*, À l'heure d'internet, supplément CD du n° 362, mars 1998, 5 pages.

Thérèse MARTIN, « Hypermédias ludo-éducatifs et apprentissages des jeunes utilisateurs », *EPI, Enseignement Public Informatique*, n°88, décembre 1997, p 109 à 119, accessible sur internet : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/37/14/PDF/b88p109.pdf>

¹⁶ Britt-Mari BARTH, *Élève chercheur, enseignant médiateur ? Donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz, 2013, p 65.

La figure du butineur explorateur transposée dans le cadre scolaire

Le premier cas de figure est celui de l'enfant butineur-explorateur. En pénétrant à l'intérieur du musée puis dans l'exposition, les enfants sont amenés à explorer l'espace qui les plonge en effet dans une ambiance totalement différente de leur univers habituel. C'est alors que commence leur expérience de visite. Leur corps est en relation avec les objets, le lieu et ils éprouvent cet espace de médiation avec leurs sens. Dans cette situation, différents comportements se manifestent pour répondre à leur curiosité, par un comportement de petit explorateur. Cependant - point qu'il est essentiel de souligner - la recherche du propos de l'exposition et des intentions du concepteur - dimension qui caractérise plutôt la figure de l'apprenant perspicace - n'apparaît pas derrière cette exploration. Ce temps d'exploration de l'exposition offre à l'enfant la possibilité de s'imprégner du lieu grâce à la mise en scène des objets et, ainsi, de s'émerveiller.

La figure de l'apprenant transposée dans le cadre scolaire

Nous rappelons ici les propos de Serres mentionnés précédemment sur sa conception de l'apprentissage en lien avec la médiation, comme « mise en position d'apprendre ou de goûter ». Il ajoute : « Il y a un moment où il y a une barrière à franchir. C'est l'aventure et son enjeu ». Cette aventure vers l'apprentissage est rendue possible pour ces enfants qui jouent le rôle de guide et donc de médiation (évoqué plus haut). Nous avons décliné cette figure de l'apprenant en trois modes d'approches distincts, à savoir celui de l'observateur, de l'expérimentateur et du perspicace.

La figure de l'apprenant selon le mode d'approche dit de l'observateur

La figure de l'apprenant selon ce mode d'approche correspond à des enfants motivés par la thématique de l'exposition, qui mettent en œuvre leurs qualités d'observateur pour répondre à leur désir de connaissances. Ils ciblent leur attention pour observer, rechercher des indices (la durée du temps de concentration peut être importante). Leurs façons de s'approprier l'exposition consistent à s'informer, soit auprès d'un adulte, soit grâce aux cartels et aux panneaux de l'exposition (dont les parents ont pu faire la lecture à voix haute). Ils peuvent également chercher à comparer les informations et à confronter leurs connaissances, ou encore poser des questions.

Par exemple, ces enfants aborderont l'exposition sur les dinosaures en jouant le guide auprès de leurs parents et leur montreront des détails qui caractérisent certains dinosaures. Du fait de leurs observations, les enfants relevant de la figure de l'observateur peuvent être amenés à mettre en œuvre une démarche hypothético-inductive. À partir d'observations spontanées (l'induction), l'enfant généralise le propos et formule, selon ses connaissances, des hypothèses à partir de ses observations. L'observation de certains dinosaures, avec des griffes et des dents acérées les conduit à faire l'hypothèse qu'il s'agit de dinosaures carnivores.

Un temps d'observation libre s'impose pour permettre à ces élèves de poser leur regard sur ce qui est présenté dans l'exposition - et ceci avant la visite opérée en compagnie d'un médiateur du musée. Ce temps d'observation libre attise la curiosité des enfants. Il suscite, notamment, des questionnements qui témoi-

gnent de leur envie d'en connaître davantage en se référant aux cartels, en aiguisant leur regard ou en imaginant le contexte possible de l'objet, sa fonction ou bien d'autres caractéristiques permettant de mieux l'appréhender. Les moins observateurs pourraient être aussi concernés par les questions soulevées par les curieux. Quant aux enfants qui font peu appel à leur sens de l'observation, le médiateur pourra inviter à fixer le regard sur tel ou tel aspect pour mieux décrire l'objet selon ses caractéristiques. Ce sont ces regards multiples des visiteurs sur un même lieu qui sont en mesure de faire la richesse de l'expérience de visite dans cet espace de médiation, entre objets et visiteurs.

La figure de l'apprenant selon le mode d'approche de l'expérimentateur

Le mode d'approche de l'expérimentateur comme déclinaison de la figure de l'apprenant émerge plus fondamentalement dans les musées de sciences où les expositions présentent des manipulations interactives qui proposent d'interagir avec des objets ou des installations. Certains espaces de l'exposition proposent de manipuler, de fabriquer, d'expérimenter en émettant des hypothèses (bien souvent par raisonnements hypothético-déductifs). Selon ce mode d'approche, les enfants peuvent s'intéresser au fonctionnement de la manipulation par essais-erreurs et, en général, deviner le fonctionnement (voire la consigne initiale prévue par les concepteurs) sans forcément se référer au cartel. Pour eux, l'essentiel est de pouvoir toucher et observer les effets produits par leur action en fonction du but recherché. Ils s'approprient ces manipulations par l'expérimentation et ils ont besoin d'éprouver avec

leur corps. Ainsi leur expérience se construit-elle sur l'"agir" pour comprendre.

Ce constat offre des pistes intéressantes pour la visite dans le cadre scolaire. Au sein d'institutions muséales qui donnent la possibilité de toucher les objets et d'interagir avec eux, le médiateur pourrait laisser les enfants découvrir par eux-mêmes les manipulations, sans leur indiquer préalablement les consignes. Les enfants pourraient alors engager leur corps dans la découverte de l'espace muséal, conditions propices à une assimilation des connaissances par l'« agir ». Les hypothèses émises et les démarches mises en œuvre par les élèves pourront alors émerger et faire l'objet d'une confrontation entre élèves selon leurs expérimentations.

La figure de l'apprenant selon le mode d'approche de l'enfant perspicace

L'approche de l'enfant-perspicace est caractérisée par sa capacité à prendre du recul et par sa maîtrise du propos de l'exposition car il a saisi les intentions des concepteurs sur l'ensemble de l'exposition. Ainsi, lorsque l'enfant-perspicace pratique une visite guidée pour le chercheur (nous-même), comme pourrait le faire les médiateurs du musée, il situe le propos de l'exposition dès le départ, témoignant de sa capacité à contextualiser. Il s'approprie l'exposition aussi bien par l'action que par l'observation, celles-ci s'appliquant à différentes échelles. Il fait fonctionner et voit aisément l'intérêt des dispositifs interactifs en lien avec le propos de l'exposition. La scénographie servant de fil conducteur de la visite participe à la compréhension de la cohérence d'ensemble. Les potentialités dont disposent les enfants qui relèvent de la figure du pers-

picace sont aussi mises à profit pour exercer leur regard critique quant à la conception de l'exposition ne répondant pas tout à fait à leurs attentes.

De facto, se pose alors une question : comment, lors d'une visite dans le cadre scolaire, permettre aux enfants de tendre vers cette perspicacité ? Les médiateurs pourraient renforcer les modes d'approches qui existent chez chaque enfant. En effet, cela permettrait à chacun d'approfondir sa démarche interprétative et de l'élargir à d'autres modes d'approche. Chercher à comprendre le propos de l'exposition à travers la mise en scène de chacune des salles et des moyens mis en œuvre par les concepteurs contribuerait à rendre plus explicite la déclinaison de ce propos de l'exposition ou encore à mettre en lumière les faiblesses éventuelles de la scénographie qui pourraient conduire à des confusions ou incompréhensions.

La figure du co-constructeur par partage transposée dans le cadre scolaire

La figure du co-constructeur par le partage des connaissances

La co-construction des connaissances repose sur les échanges de connaissances entre enfants et parents mais aussi entre les enfants eux-mêmes, liées à la découverte de l'espace de la rhétorique comme un des espaces discursifs permettant la construction de sens (en référence à Silverstone¹⁷). La lecture des descrip-

¹⁷ Roger SILVERSTONE, "Les espaces de la performance : musées, science et rhétorique de l'objet", *Hermès*, n°22, 1998, La mimésis, p. 175-188.

Silverstone considère le musée en tant qu'espace dans lequel des objets et leur mise en scène sont offerts au public et lui proposent

tions fournies par les cartels, les observations et les repérages de détails sur la scénographie (notamment dans le cas de l'exposition sur les dinosaures) peuvent susciter des discussions entre visiteurs et un questionnement des enfants auprès des parents.

Dans cet espace de médiation, (entre objets de l'exposition et visiteurs), les élèves peuvent, par exemple, se rendre compte des points de divergence lors de leurs échanges. La confrontation des points de vue peut les amener à argumenter ou à réajuster leurs représentations.

La figure du co-constructeur par partage de sensibilité esthétique

La figure du co-constructeur par partage de sensibilité esthétique émerge lorsque les occasions de partager les émotions ressenties, l'appréciation sur la présentation des objets, l'expression du regard critique se présentent aux visiteurs. Ces moments d'échanges sont fréquents, notamment lorsque la médiation de l'exposition est particulièrement sensible¹⁸.

un « éventail de possibilités discursives ». Il porte intérêt aux espaces avec lesquels les visiteurs établissent des relations contribuant à l'élaboration de leur démarche interprétative. Ces espaces sont qualifiés d'espaces discursifs (l'espace de la rhétorique, du jeu et de la performance). La rhétorique construite par le musée est constituée « des objets, des commentaires et de plus en plus fréquemment d'images, d'installations » précise R. Silverstone.

¹⁸ Médiation sensible : le muséologue réalise des expositions devant créer des environnements et des formes permettant un mode d'appropriation sensible de savoirs. Se référer à Alexandre DELARGE, « Pratiques interprétatives en muséologie » in "L'interprétation : entre élucidation et création", *Études de communication : langages, information, médiations*, Lille, Université Charles de Gaulle, 2001, p. 57 à 69.

Les effets produits par la scénographie (dinosaures animés présentés dans une scène relative à leur mode de vie) peuvent donner lieu à des échanges, à une mise en partage. Le visiteur et, en l'espèce, les enfants en situation de co-construction auront plaisir à exprimer leurs coups de cœur selon leur sensibilité esthétique. C'est d'ailleurs souvent spontanément que les élèves laissent échapper leur ressenti sur l'ambiance lorsqu'ils pénètrent dans l'exposition. La découverte des objets présentés peut également être source d'émerveillement et convoquer certains souvenirs.

La figure de l'inventeur-passionné, transposée dans le cadre scolaire

La figure de l'inventeur-passionné, passionné par un centre d'intérêt

Il est cette fois question de passion pour la thématique, pour la scénographie ou pour le jeu concernant la figure de l'inventeur-passionné. Certains enfants ont conscience que le musée est un lieu culturel : quand ils viennent au musée, ils sont motivés pour approfondir un sujet qui les intéresse et qui fait partie de leurs centres d'intérêt (comme le cinéma d'ombres ou la collection de dinosaures). C'est l'occasion pour eux de mettre à profit leurs propres connaissances et expériences sur le sujet et de les partager avec leur famille, ce qui constitue un moment de plaisir. Bien souvent, un enfant passionné par une thématique n'hésite pas à renseigner son visiteur (nous-même comme chercheur) sur les origines de sa passion¹⁹ ou d'autres en-

fants observent, voire scrutent principalement les procédés scénographiques – sonores ou visuels – jouant sur l'ombre et la lumière pour interpréter l'exposition. Ce sont des objets insolites qu'ils pensent à réutiliser pour leurs activités de loisirs se rapportant au propos de l'exposition. Par exemple, l'écumoire renversé et éclairé de l'intérieur leur donne l'idée de créer un planétarium chez eux quand ils fabriquent leur cinéma d'ombres.

La figure de l'inventeur-passionné, passionné par la scénographie

Les environnements scénographiques reconstitués par les concepteurs stimulent les enfants qui se passionnent, en première instance, pour les procédés employés pour la "fabrication" de la scénographie. Parmi les jeunes visiteurs, un enfant va rechercher tous les ressorts de la mise en exposition. Outre le repérage des ombres produites sur le mur du couloir de transition entre deux salles, il imagine notamment la présence d'un micro dans le lit suspendu dans la salle pour imiter le bruit d'un ronflement.

Scruter et rechercher ce qui provoque les différents effets vus, vécus ou ressentis lorsqu'ils réalisent le parcours de l'exposition, en enquêtant à leur manière et de façon spontanée, est une manière de s'approprier ce nouvel espace de médiation. Si le motif premier de la visite scolaire n'est pas toujours de générer de l'inventivité chez les enfants, leur donner la parole sur ce qu'ils perçoivent et imaginent à partir de ces objets serait un excellent point de départ pour qu'elle se manifeste par la suite, à l'école ou chez eux. Aiguiser le regard sur la scénographie en ciblant les observations sur les "fabrications" des concepteurs de l'exposition

¹⁹ Par exemple : l'enfant raconte que sa passion remonte à l'âge de 4 ans, quand il a commencé à visiter les expositions sur les dinosaures.

serait en mesure d'aider à comprendre la constitution de cet univers par les concepteurs, sachant que ceux-ci produisent une signification en construisant un "espace synthétique" selon la définition proposée par Davallon²⁰.

La figure de l'inventeur-passionné, passionné par le jeu

Les enfants passionnés par le jeu, en particulier par les manipulations interactives, ont le réflexe de commencer la visite par ce genre d'activités. Ils peuvent aussi bien appliquer les règles indiquées sur le cartel que chercher à « se frotter » au dispositif pour sonder tous les effets possibles des interactions pouvant être interrogées. En tant que passionnés par le jeu, ce genre de situation leur apporte un certain plaisir dont ils pourraient difficilement se passer.

Pour Brougère, l'intérêt principal de l'activité ludique porte sur les modes de co-existence de cadres – en référence à Goffman²¹ – au cours de l'expérience ludique, le cadre réel du monde d'où sont issus les objets (extérieur) et le cadre fictif du monde représenté par la mise en exposition (l'intérieur). Le jeu permet d'essayer ce que l'on n'ose faire dans les circonstances ordinaires de la vie, selon les propos de Bruner rapportés par Brougère²². Dans cet espace du jeu de

²⁰ Espace synthétique défini « au double sens d'espace réunissant des éléments en une totalité et d'espace artificiel constitué des objets - expôts et outils - que nous voyons, des lieux que nous parcourons, les visiteurs que nous rencontrons et... de nous-mêmes », extrait de Jean DAVALLON, *Claquemurer...*, p. 248.

²¹ Erving GOFFMAN, *Les cadres...*

²² Gilles BROUGERE, *Jouer/apprendre*, Paris, Édition Economica, 2005, (Coll. éducation), p. 28.

l'exposition, l'enfant quitte le monde réel pour s'approprier le monde reconstitué par les concepteurs. Il procède à un changement de cadre – du cadre réel au cadre fictif de l'exposition. Ce qui offre aux visiteurs la possibilité de "se lancer"²³ pour explorer une notion ou une approche conceptuelle de l'exposition. La venue des élèves au musée, perçu comme un lieu d'éducation non formelle, leur offre l'opportunité de saisir ce nouveau cadre potentiellement ludique pour explorer un domaine de connaissances par le biais de manipulations interactives ou par toute autre forme ludique.

Parmi les scénarii possibles de visite des enfants dans un cadre scolaire

L'identification de plusieurs figures d'enfants-interprètes révèle la richesse des modes d'approches possibles de l'exposition. Afin de mieux les prendre en compte dans le cadre de la visite scolaire, il est possible de distinguer plusieurs temporalités et plusieurs espaces. On pourra, par exemple, laisser un temps libre d'observation. Les moments d'échange semblent également nécessaires, tant pour partager des observations que des impressions relevant de la sensibilité esthétique mais aussi pour expliquer, comprendre, échanger des points de vue ou bien conforter, réajuster la façon de voir des enfants, en revisitant partiellement ou non l'exposition. De là peuvent être envisa-

²³ « Le jeu offre un espace discursif distinct. Le sens s'y construit par une participation à une activité réglée, démarquée rituellement comme différente de la vie ordinaire et offrant assez de sécurité pour que les joueurs puissent quitter la réalité de leur vie et s'y lancer » (Roger SILVERSTONE, "Les espaces de la performance... », p. 184).

gés différents scénarii dont celui de consacrer un temps pour que les enfants s'imprègnent de l'ambiance de l'exposition. Ce qui peut être suivi par un moment de partage de leur expérience esthétique. S'ils sont en mesure de faire part de leurs observations et de leurs interprétations, ils peuvent également échanger leurs points de vue et ce qu'ils pensent avoir compris des textes et des objets mis en scène.

Perspectives envisageables

Ces propositions sont évoquées à titre d'invitation à renouveler le regard sur les enfants eux-mêmes et sur leurs habiletés à construire leur culture muséale. Les potentialités de l'enfant qui se révèlent au travers de leur découverte de l'exposition ainsi que la pluralité des attitudes invitent également à renouveler l'approche pédagogique. La multiplicité des approches ouvre de nouveaux horizons sur les scénarii de visite ainsi que sur les éléments novateurs d'une pédagogie qui pourrait être renouvelée sur ces bases de connaissances. Elle permet de ne pas se contenter d'un scénario directif, laissant peu de place aux élèves. Si bien que la visite du musée n'a pas été abordée ici en termes de transmission mais en termes d'appropriation mise en évidence à travers l'expérience des visiteurs-enfants et leurs "fabrications culturelles". En tant qu'« outil de culture », le musée est à même de susciter des modes d'approches diversifiés chez les jeunes visiteurs pour leur permettre de s'approprier un nouvel environnement.

Il revient aux médiateurs ou aux accompagnateurs des élèves de prendre en considération la variété et la richesse de ces modes d'approche de l'exposition. Une réflexion est ainsi engagée sur la médiation dans les

musées à destination des élèves dans la perspective évoquée par Serres évoquée précédemment : " une mise en position d'apprendre ou de goûter " représentative de la figure de l'apprenant. Ne serait-ce pas là rapprocher la posture de l'enseignant de celle du "bon instituteur" évoquée par Serres lors de son entretien avec Caillet²⁴ ou de celle de " l'enseignant médiateur" proposée par Barth²⁵ ? Parallèlement une réflexion serait à poursuivre avec les professionnels des musées (concepteurs et médiateurs) sur les façons de concevoir les médiations dans les musées à destination des enfants en s'inspirant de ces figures d'enfants-interprètes.

Bibliographie

Britt-Mari BARTH, *Élève chercheur, enseignant médiateur ? Donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz, 2013.

Gilles BROUGERE, *Jouer/apprendre*, Paris, Édition Economica, 2005, (Coll. éducation).

Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. Arts de faire 1*, Paris, Folio essais, 2005.

Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

²⁴ Élisabeth CAILLET et Évelyne LEHALLE, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

²⁵ Britt-Mari BARTH, *Élève chercheur, enseignant médiateur ? Donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz, 2013.

Isabelle DANIC, Julie DELALANDE et Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Puf, 2006.

Jean DAVALLON, « Cultiver la science au musée ? » in Bernard SCHIELE et Emlyn H KOSTER (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences : vers les musées du XXI^e*, PUL, 1998, Éditions Multimondes, p. 397-434.

Jean DAVALLON (dir.), *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers*, Paris, Centre George Pompidou, 1986.

Jean DAVALLON, Hana GOTTESDIENER, Jean-Christophe VILATTE, « À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? », *Culture et musées*, n° 8, 2006, Rubrique Point de vue, p. 161-172.

Alexandre DELARGE, « Pratiques interprétatives en muséologie » in "L'interprétation : entre élucidation et création", *Études de communication : langages, information, médiations*, Lille, Université Charles de Gaulle, 2001, p. 57 à 69.

John DEWEY, *Les œuvres philosophiques de John Dewey. L'art comme expérience III*, trad. Jean-Pierre Cometti (dir.), Christophe Domino et Fabienne Gaspari, Université de Pau, Farrago, 2006.

Michèle GELLEREAU, *La mise en scène de la visite guidée : communication et médiation*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Erving GOFFMAN, *Les cadres de l'expérience*, trad. Isaac Joseph, Paris, Éditions de minuit, 1991, (1^{ère} ed. 1974).

Thérèse MARTIN, *L'expérience de visite des enfants en musées de sciences dans le cadre des loisirs. Logiques d'interprétation et enjeux d'un dispositif communicationnel*, thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Lille 3, le 14 novembre 2011, accessible sur internet : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00783563>

Thérèse MARTIN, "Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs", *Communication*, Université Laval, Québec, Vol.30/2, 2012, accessible sur internet : <http://communication.revues.org/index3598.html>

Thérèse MARTIN, « La parole donnée aux enfants dans le rôle de "guide" en contexte muséal : De l'intérêt d'un dispositif communicationnel méthodologique pour approcher leur interprétation de l'exposition » in Jacques BONNET, Rosette BONNET et Daniel RAICHVARD, Actes du colloque : *Acteurs, auteurs ou spectateurs des savoirs, de l'éducation et de la culture. Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes au sein des dispositifs et des processus communicationnels ? Communication et intelligence du social* (tome 2, 2014), Dijon, CIMEOS/COSMOS, 21-22 novembre 2012, en ligne :

http://cimeos.u-bourgogne.fr/images/stories/pdf/AAS/Actes_AAS_COSMOS.pdf#page=262

Roger SILVERSTONE, "Les espaces de la performance : musées, science et rhétorique de l'objet", *Hermès*, n°22, 1998, La mimésis, p. 175-188.

Catherine Joseph

De la maison d'écrivain à la classe, domaine de l'histoire des arts et de la littérature dans l'enseignement du premier degré

À l'école élémentaire, comme l'indique les instructions officielles de l'Éducation nationale (Bulletin officiel n° 25, 19 juin 2008) : « La culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémorisation des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. »

Les moyens de parvenir à cette mémorisation sont laissés à l'appréciation du maître et portent le nom de liberté pédagogique. Depuis 2008, la littérature dans son approche poétique appartient au domaine des arts du langage et à l'enseignement dit de l'histoire des arts. Les objectifs poursuivis s'inscrivent dans des projets de classes qui peuvent s'élargir au projet d'école quand tous les collègues sont d'accord pour travailler dans cet esprit. Les musées et tout particulièrement les maisons d'écrivain sont des alliés sûrs pour tendre à l'approfondissement des savoirs et à la mémorisation des textes. L'évaluation de cette démarche n'est pas nécessairement sommative, mais plutôt formative. Ainsi, les élèves sont évalués sur leur capacité à participer à la rédaction d'un texte, à constituer une anthologie de classe ou un florilège de textes personnels, à partir des parcours littéraires proposés. Ils doivent se faire comprendre à l'oral et à l'écrit quand ils résument ou portent un jugement sur les œuvres qu'ils découvrent. Leur jugement esthétique doit s'élaborer de manière autonome, malgré un choix d'auteurs imposé par le maître, en tous cas, dans un premier temps.

La méthode

En effet, ce choix d'auteur est le garant de la recevabilité des artistes au plan de l'*ethos*, du *logos* et du *pathos*. L'*ethos* est l'image que le locuteur donne de lui-même

à travers son discours et relève de l'éthique ou de la posture. Le *logos*, ou contenu, doit être compatible avec le niveau de compréhension d'enfants de neuf à onze ans, tout comme le *pathos* ou la charge émotive qui ne doit pas les déborder. En résumé, l'écrivain ou le corpus retenu doit être en adéquation avec le jeune âge des élèves ; le maître a la responsabilité pédagogique et morale de ses choix. À l'école élémentaire, Chateaubriand, Hugo, Balzac, ou Sand ont toute leur légitimité pourvu que les textes soient intelligibles et encore une fois en adéquation avec l'âge des destinataires. La fréquentation du musée ou de la maison d'écrivain ne joue pas le rôle d'alibi culturel, mais celui d'une possibilité de mémorisation plus sensible qui laissera des traces dans la conscience en formation et permettra à l'élève "moins scolaire" de se rappeler plus facilement que par le discours un auteur, grâce à la visite de son lieu de vie, ou de son lieu de création, ou encore du lieu de présentation. En cela, la mémoire visuelle, sonore, olfactive, voire tactile, (même si l'on n'est rarement autorisé à toucher les œuvres, ou les objets) pourra entrer en jeu et compléter efficacement la lecture elle-même. Cette volonté d'apprentissage et de mémorisation passe tout autant par le verbal que le non-verbal, dans une approche kinesthésique qui fait appel à tous les sens.

L'enfant qui caresse Micetto, le chat du musée se rappellera d'autant mieux de son nom et de son histoire qu'il a caressé un véritable chat lors de sa visite. En se mettant en scène à la manière de Balzac, il mémorisera d'autant mieux certains éléments biographiques qu'il les aura mimés. En écoutant, dans la maison de Victor Hugo, la voix d'une conteuse, qui gronde, s'élève ou devient mystérieuse, il conservera d'autant mieux le

lieu en mémoire. Ces expériences sensibles ne nécessitent aucun requis préalable, aucune culture générale ou bagage socioculturel préétabli. De ce fait, tous les enfants, quel que soit leur niveau scolaire ou leur origine sociale, peuvent s'y intéresser et y adhérer. La démarche égaye le savoir, car personne n'en est exclu. S'il faut énoncer un protocole ou une méthode, bien que le mot soit ici un peu abusif, l'enseignant prescrit l'auteur, le lieu à visiter, l'élève s'implique dans un événement, qu'il restituera ensuite matériellement, si possible avec un enjeu de communication extérieur à la classe et à l'école. La méthode consiste avant toute chose à montrer des images, des œuvres d'art, des objets, des lieux qui impliquent l'élève dans une action qui va par la suite l'aider à mieux mémoriser, et comprendre des éléments parfois complexes. En effet, l'objectif n'est pas de réduire un auteur au déterminisme du lieu dans lequel il a vécu et d'enseigner aux enfants, dans un schéma outrageusement simpliste et réducteur des raisons de cause à effet qui pourraient être discutables. Il s'agit au contraire d'éveiller leur questionnement, embryonnaire d'une réflexion ultérieure.

Illustrations

Je souhaiterais le démontrer à travers quatre exemples différents. Je commencerai par évoquer de quelle manière des élèves peuvent être placés en situation d'écriture, grâce à la maison d'écrivain. Je verrai ensuite comment une production collective peut aboutir à un texte unique, au moyen de deux exemples. L'un concerne René de Chateaubriand, et est intitulé *De Tottecemi à Micetto ou le voyage extraordinaire de Micetto, le Chat de Chateaubriand*, l'autre texte porte sur

Victor Hugo *Prix du civisme et du mérite*. Ces deux entreprises sont liées à des concours, l'un proposé par la mairie de l'arrondissement et l'autre par l'institution de la Médaille du mérite. Les élèves ont conscience d'être lus, selon les critères d'un jury, hors de leur classe, par d'autres personnes que leur enseignante et leurs parents. L'acte d'écriture vise à une communication plus élargie. Dans ces deux cas, le point de départ est une visite de la maison de l'écrivain, dans la Vallée-aux-loups, à Chatenay-Malabry pour Chateaubriand, et à la maison de la Place des Vosges pour Victor Hugo. Dans le dernier cas, le concours s'intègre à un projet de classe plus vaste intitulé *Gamins de Paris, Maquettes en herbe*, offrant des lieux "idéaux", imaginés par les élèves et construits pour abriter Gavroche et le sauver de manière fabuleuse de la misère. Cette réalisation, pilotée par Inga Walc-Bezombes, responsable pédagogique de la maison Victor Hugo, a fait l'objet d'une exposition d'une quinzaine de jours à la mairie du VI^e arrondissement du 16 juin au 3 juillet 2007, mêlant textes, maquettes, dessins et peintures des élèves.

La maison de Chateaubriand

Immédiatement après la visite de la maison, les élèves sont confrontés au classique compte rendu, oral et écrit, qui s'attache à cet âge souvent plus aux détails qu'à l'ensemble. Un corpus de textes leur est également délivré à cette occasion, *Chateaubriand et l'enfant mystérieux*, un roman de Margot Bruyère¹, en plus de *Nous verrons*, poème tiré du recueil des *Poésies di-*

*verses*², et de larges extraits des *Misérables* de Hugo (1862). La maison de Chateaubriand a retenu l'attention des élèves les plus fragiles, habituellement les moins scolaires dans l'espace classe, grâce à deux chats vivants, qui se promènent librement au sein des bâtiments et du jardin. Leurs noms mystérieux, Eudore et Micetto, ont immédiatement été mémorisés. La conférencière ayant insisté sur l'origine de ces noms, certains élèves ont livré les anecdotes *in extenso*, dans leur compte-rendu : « Eudore, est le nom d'un officier romain dans l'une des œuvres de Chateaubriand, *Les Martyrs* et Micetto est le nom du chat du pape, offert à l'écrivain ». Ces noms ont été mieux enregistrés que le reste de la chronologie biographique de l'auteur, comme l'on peut s'en douter concernant des élèves de cet âge, qui seront amenés à étudier plus légitimement ces aspects au cours de leurs études secondaires.

À dix ans, l'approche se veut plus sensible que strictement cognitive au sens où le voudrait l'érudition. Il s'agit d'éveiller la curiosité, d'élargir la culture générale, mais sans artifice ou souci d'élitisme excessif, dans l'esprit de la culture pour tous, en direction des élèves fragiles, ou les moins favorisés au plan culturel, tout autant que pour les autres, si ce n'est plus que pour les autres. Les élèves ont pu regarder, observer et caresser les chats, lors de la visite. Cette approche sensorielle a contribué à une bonne mémorisation. En effet, l'histoire de Micetto, très attachante, ressemble par certains aspects au conte de Perrault, *Le Chat botté*. Elle les a d'emblée séduits et il a été assez facile de demander aux enfants de composer sur cette inspira-

¹ Margot BRUYÈRE et Carole FARKAS, *Chateaubriand et l'Enfant mystérieux*, Paris, Liv'Éditions, 1998.

² François-René DE CHATEAUBRIAND, *Poésies diverses*, Paris, Arvensa, 2007 (première publication en 1810).

tion, en vertu du sujet suivant proposé lors du concours : « Imaginez que soudain, un objet ou un animal raconte le souvenir d'un voyage incroyable ».

Ils ont donc décidé de présenter de façon originale le voyage de Micetto de Rome à Paris, au moyen d'un rétro-récit. Le travail d'écriture s'est effectué à la façon d'un "patchwork", en six groupes distincts de quatre élèves chacun. Chaque paragraphe du texte présenté en annexe correspond au travail de chaque groupe.

La maison de Victor Hugo

Pour ce qui concerne la maison de Victor Hugo, la démarche est légèrement différente, car les élèves ne sont pas placés en contact avec un animal ou des objets qu'ils pourraient toucher ; en revanche, une conteuse professionnelle leur lit des textes extraits de l'œuvre, dans l'édition de poche de 1998, des *Misérables* : la rencontre de Cosette avec Jean Valjean et un portrait de Gavroche, qui les touchent, puisque les enfants comprennent qu'ils se trouvent dans le lieu de création (du moins en partie) des *Misérables* et de nombreuses autres œuvres. La conteuse, grâce aux inflexions de sa voix et à la théâtralité de sa lecture, émeut les élèves. Ils retiennent de l'auteur tout autant son engagement littéraire que politique, comme le montre le texte qu'ils ont rédigé pour le concours de la Médaille du mérite³. Les élèves sont ensuite amenés dans un cadre plus vaste, celui d'une classe culturelle, à redéfinir un lieu pour Gavroche, selon les principes simplifiés d'un projet d'architecture. Le jeune héros est transporté au XXI^e siècle, dans un anachronisme assumé, à travers des lieux, imaginés rêvés et réalisés à petite échelle :

³ Voir annexe.

une bibliothèque ouverte jour et nuit, une ludothèque, en forme de cubes suspendus, une piscine à aire ouverte sur les quais de la Seine, une ménagerie où les enfants pourraient circuler et vivre au milieu d'espèces animales, non dangereuses, etc. Il s'agit alors de construire un projet politique et utopique dans lequel l'instruction et l'éducation par les loisirs ont une place prépondérante, dans un esprit finalement très hugolien. Le texte produit, se trouve à mi-chemin entre le compte-rendu et le texte argumentatif ou d'opinion, loin du récit inspiré par Chateaubriand.

La maison de Balzac

Les balzaciens en herbe, titre de la troisième expérience repose sur un lieu à haute teneur historique et littéraire, la maison de Passy, musée ouvert en 1906, soit trois ans après la maison Victor Hugo. Cette fois, les visites sont proposées parallèlement à l'étude d'un texte, *Le Bal de Sceaux* (1830), réédité en Folio Junior, et un parcours intitulé « Balzac dans le VI^e arrondissement » menant de l'école au jardin du Luxembourg, soit des lieux qui leur sont familiers. Les élèves se montrent impatients de découvrir l'une des maisons où a vécu l'écrivain, tout en sachant qu'il n'a pas composé l'œuvre étudiée, *Le Bal de Sceaux*, rue Raynouard dans le XVI^e arrondissement. En revanche, grâce à l'exposition permanente, ils s'approprient quelques personnages de *La Comédie humaine*, dont Mademoiselle Fontaine, figure de coquette, héroïne du *Bal de Sceaux*, qu'ils reconnaissent parmi les portraits de Huard. Ils sont surtout intéressés par les objets : la table, la cafetière et la canne d'Honoré. De retour en classe, 26 élèves proposent de se mettre en scène et de « se déguiser en Balzac », en formant des tableaux

dont ils trouvent eux-mêmes le titre. Par ailleurs, ils reproduisent la voiture du personnage, en maquettes au 1/10.

Le musée de la vie romantique et George Sand

Enfin, j'aborderai le projet George Sand, qui lie la classe au musée de la vie romantique, ou de la maison d'Ary Scheffer dans le quartier la Nouvelle Athènes à Paris. Les deux pièces consacrées à « George alias Aurore » sont celles qui intéressent le plus la classe. Le portrait de Sand par Auguste Charpentier, bien sûr, mais aussi les dendrites de Sand elle-même qui témoignent de son talent à la fois pictural et littéraire, retiennent l'attention des enfants car ils reconnaissent à travers ces œuvres leur entreprise d'interprétation et d'imitation. Pour mémoire, les dendrites sont des sortes d'aquarelles dont on écrase la couleur contre du verre ou du plexiglas pour rendre les formes plus aléatoires. Les deux pièces du musée consacrées à Sand fournissent une excellente entrée en matière pour réfléchir sur la place et la condition de la femme dans la société du XIX^e siècle. Elles servent la littérature, mais aussi le programme d'instruction civique et morale auquel cette question est attachée depuis 2008. Véritable source d'analyse pour aborder la question de l'égalité filles-garçons, mais aussi la mixité sociale, puisque le musée met en évidence les origines à la fois aristocratiques et roturières de George Sand, ce qui fournit une source de réflexion et de questionnement pour les élèves, en complément de la lecture suivie de 1849, *La Petite Fadette* (édition de poche de 1973). En effet, le *Portrait de Maurice de Saxe, maréchal de France*, par Quentin de La Tour, exposé au rez-de-chaussée du Musée de la Vie Romantique suggère aux

élèves un questionnement très approfondi. Cet arrière-grand-père, lui-même descendant d'un roi, crée une impression certaine sur les élèves qui comprennent mal les enjeux d'une différence sociale aussi marquée entre la mère de Sand, fille d'un oiseleur, et de son père issu de la plus haute aristocratie, voire de la monarchie polonaise.

La fréquentation du musée de la vie romantique, rue Chaptal renvoie à George Sand. Pourtant, ce n'est ni son lieu de vie, ni de création, mais ses portraits, ceux de ses aïeux jouent un rôle capital dans la mémorisation de son œuvre et le questionnement des élèves. À l'issue de ces visites, les enfants devront rédiger une biographie nécessairement simplifiée, sous forme d'essai collectif sur ce qu'ils ont compris de la position de George Sand, femme artiste et auteur du XIX^e siècle, et produire à leur manière une suite de dendrites. Projet à suivre, donc.

Conclusion

Pour conclure, j'insisterai sur l'intérêt pédagogique de la fréquentation des maisons d'écrivains pour aborder la littérature et les arts. Les expériences menées au cours de mes dernières années d'enseignement me permettent d'en mesurer le bénéfice au regard de la production qualitative des élèves qui, plus confiants dans la lecture et l'écriture, s'engagent dans des projets ambitieux qu'ils souhaitent partager avec leurs parents et un plus large public. La maison d'écrivain séduit par la mise en situation qu'elle propose et les questions qu'elle suscite.

Bibliographie

François-René DE CHATEAUBRIAND, *Poésies diverses*. Paris, Arvensa éditions, 2007.

Margot BRUYÈRE et Carole FARKAS, *Chateaubriand et l'Enfant mystérieux*, Paris, Liv'Éditions, 1998.

Victor HUGO (1998). *Les Misérables*, Paris, Le livre de poche, 1998.

Honoré DE BALZAC, *Le Bal de Sceaux*, Paris, Folio Junior, 2004.

George SAND, *La Petite Fadette*, Paris, Le livre de poche, 1973.

Annexe 1 : De Tottcemi à Micetto (Classe de CM2 de Mme Joseph école élémentaire : 7, rue du jardinet 75006 Paris)

Ce matin-là, j'eus le pressentiment qu'un événement allait arriver. Mon chat Tottcemi habituellement si calme tournait nerveusement autour de mon lit. Quelle ne fut pas ma surprise quand il ouvrit ses mâchoires pour murmurer un poème qu'il m'avait entendu dire :

“ (...) Le passé n'est rien dans la vie

Et le présent moins encore

C'est à l'avenir qu'on se fie

Pour donner joie et trésor (...)”

C'est de Chateaubriand m'exclamais-je!

“Of course”, répondit l'animal dans une posture flegmatique et féline. J'aurais voulu avoir peur, mais ma curiosité l'emportait sur tout autre sentiment.

Mon chat Tottcemi vint s'asseoir auprès de moi et devina que je rencontrais un problème de rédaction. En effet, mon professeur de français m'avait donné un

sujet ardu sur Chateaubriand. Je devais démontrer en quoi les voyages de l'auteur étaient fondateurs de son œuvre. Or, ma feuille restait désespérément inerte et blanche.

À ce moment-là, Tottcemi se blottit contre moi et me révéla que son aïeul était Micetto, le chat du Pape Léon XII qui vécut au Vatican au début du XIX^e siècle. Celui-ci s'y attacha profondément, au point de le cacher dans son surplis lors de ses audiences. Précisément, c'est au cours d'un entretien accordé à Chateaubriand, ambassadeur de France à Rome de 1828 à 1829 que Micetto, encore chaton, exécuta les plus acrobatiques cabrioles en ronronnant, montrant une sympathie spontanée pour l'écrivain.

Quelques temps plus tard, âgé et malade, le Pape sentit sa mort proche ; se rappelant de l'anecdote, il voulut confier son protégé à l'écrivain, ce qui fut bientôt réalisé. Micetto quitta Rome en berline papale sous l'escorte de deux gardes, chargés de veiller sur lui jusqu'à Paris.

Une voiture de ce type menée par deux chevaux aurait pu s'appeler “la Léon XII”. En plus de la garde papale à l'arrière, elle transportait jusqu'à quatre personnes, mais pour ce voyage, seul Micetto trônait sur un siège de velours rouge, entouré de tapisserie et de marqueterie... Servi dans une écuelle en argent massif, tel un passager privilégié, à l'abri de la pluie, du vent et de la poussière. Entre deux sommes, il avait tout le loisir d'admirer un paysage digne des plus beaux chefs d'œuvre.

De Rome à Florence, rien ne le ravit davantage que la traversée de la Toscane. Ses splendeurs architecturales, le faste des églises ou des campaniles, la magnificence des places, telle la Piazza Del Campo de Sienne,

ou les coupoles de Brunelleschi l'enchantaient. Né à St Pierre de Rome, il était amateur d'art. Il n'en restait pas moins chat et quand de facétieux mulots surgissaient par-ci par-là, ils lui fournissaient d'excellents mets.

À son arrivée à Paris, après avoir parcouru mille quatre cent cinquante kilomètres en vingt jours, son nouveau maître l'accueillit avec tendresse. Il l'emmena visiter la Vallée aux Loups, dont il n'était hélas plus propriétaire depuis 1818 à cause de certains démêlés politiques.

Le parc, l'ancienne maison, aux élégantes cariatides, la Tour Velléda, surprirent le félin, mais la splendeur des arbres, que l'écrivain appelait "ses enfants" le retint encore davantage: de l'étrange catalpa avec son tronc couché, à l'immense cèdre du Liban, au faite inaccessible. La vue de ce jardin idyllique, renforça la complicité entre l'animal et son protecteur. Ils reprirent ensuite tous deux le chemin de Paris où Chateaubriand mourut bien plus tard.

Tottcemi arrivait lui aussi au terme de son récit. Ses paroles se métamorphosaient en des "meurrouine..." si familiers et si doux manifestant son contentement.

D'un seul coup, tout s'éclairait, et j'allais pouvoir montrer que l'auteur des *Mémoires d'Outre-Tombe*, s'était inspiré de ses voyages pour nourrir son œuvre.

Moi-même, je venais d'effectuer un périple extraordinaire dans le temps et l'espace grâce à mon chat Tottcemi. Je comprenais mieux ce qu'était l'inspiration littéraire. Les idées fusèrent, et je pus écrire un texte riche. J'étais heureux, mon chat m'avait rendu un bien grand service. D'ailleurs il partit se recoucher sur son coussin comme si cet épisode n'avait jamais existé.

Annexe 2 : Prix 2007 du civisme et du mérite Paris. Texte collectif rédigé et tapé par les élèves

Plutôt que de choisir un personnage de l'actualité, nous avons préféré un grand homme de lettres qui nous a beaucoup aidés à réfléchir, en instruction civique et en littérature.

Nous avons en effet retenu, après la visite de sa maison, Place Vosges, le personnage de Victor Hugo, né en 1802, mort en 1885, car il a été notre guide tout au long de cette année scolaire. Ainsi, à travers une étude de l'Europe nous avons étudié un extrait de son discours du 21 août 1849 lors du Congrès de la Paix. L'auteur y démontre la nécessité de constituer des Etats-Unis d'Europe pour éviter les conflits dans l'avenir. Selon lui, en Europe "un jour viendra où les boulets et les bombes seront remplacés par les votes, par le suffrage universel des peuples."

En plus du député épris de fraternité, nous avons découvert d'autres facettes du génie après avoir lu quelques-uns de ses poèmes et de larges extraits des *Misérables*.

Nous avons été sensibles au chagrin qu'il exprime dans son recueil des *Contemplations* en particulier dans le poème "Elle avait pris ce pli dans son âge enfantin..." où il fait renaître sa fille Léopoldine morte noyée dans un tragique naufrage en 1843.

Au-delà du père exemplaire et rempli d'affection, nous avons encore mieux compris le sens de son engagement auprès de l'humanité dans un poème tel que *Melancholia* tiré des *Quatre Vents* en 1853. Dans ce poème "il se donne" aux gens qui n'ont pas la chance d'aller à l'école et leur témoigne un total dévouement. Il deve-

loppe l'idée du bien dans les apprentissages auxquels chaque enfant peut prétendre. Ainsi, selon lui la délinquance, le désœuvrement et la misère, fruits de l'ignorance seront empêchés par l'instruction : "chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne" écrit-il.

Pour Victor Hugo l'espoir demeure et il ne désespère jamais du genre humain. Ne choisit-il pas dans son roman le plus célèbre de montrer en Jean Valjean un homme exemplaire qui rachète ses erreurs passées en aidant la jeune Cosette qu'il arrache à un destin difficile ?

Nous avons admiré la loyauté et la générosité de Jean Valjean qui réalise un acte bienfaisant en honorant la promesse faite sur son lit de mort, à la pauvre Fantine, mère de Cosette. Il fait preuve de courage lors du procès d'Arras, où il se dénonce pour ne pas laisser condamner un innocent à sa place, au péril de sa liberté et de son confort, ce qui nous a émus.

Le film de Raymond Bernard avec Harry Baur, que nous avons minutieusement visionné, en donne un saisissant tableau.

Victor Hugo, écrivain génial était aussi un homme politique qui défendait des idées de progrès pour l'humanité entière. Aujourd'hui son œuvre monumentale à laquelle nous avons été initiés, nous indique une voie à suivre durant notre vie. Grâce à lui, nous avons compris en profondeur le bienfait et l'utilité de l'instruction, nous avons vu que la bassesse de sentiment apportait beaucoup de misère, tandis que la sollicitude et la générosité envers les autres nous permettent de rayonner. D'ailleurs, certains d'entre nous auraient envie plus tard de s'engager, pour que tous les

Hommes puissent s'instruire, dans tous les pays du monde.

Nathanaël Wadbled

L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée

Introduction : la place de la culture matérielle dans le travail historique

Traditionnellement les historiens travaillent sur des archives textuelles et non à partir d'objets, contrairement aux sciences naturelles par exemple. Un certain dédain des historiens par rapport à la culture matérielle a même pu être constaté, de sorte que les objets et éléments matériels n'étaient utilisés au mieux que comme des illustrations du récit produit à partir des sources écrites¹. Cependant, ces sources, autres que textuelles, que constituent d'une manière générale les objets de la culture matérielle sont aujourd'hui largement prises en compte. Dans l'histoire contemporaine, c'est particulièrement le cas des photographies dont l'usage dépasse la simple illustration des sources écrites puisqu'elles sont soumises aux critiques et aux procédures validant un document comme source historique et autorisant à en tirer ou en déduire des informations.

Malgré tout, cette prise de conscience de l'importance de la culture matérielle a été peu partagée par les historiens, à l'exception notoire de quelques chercheurs influencés par les méthodes archéologiques fondées sur la culture matérielle². En fait, en histoire contemporaine, de telles perspectives sont restées des ouvertures méthodologiques plus que l'occasion du développement d'un réel champ d'étude. Dans le contexte

¹ Jules David BROWN, « The Truth of material culture: history or fiction » in Steven LUBAR et W. David KINGERY, *History from Things. Essays on Material Culture*, Washington and London, Smithsonian Institute Press, 1993, p. 143.

² Nick MERRIMAN (ed.), *Making Early History in Museums*, Londres - New York, Leicester University Press, 1999.

français, ces éléments semblent avoir eu un rôle dans la transmission plus que dans la recherche historique. Cette situation correspond à la place sociale du musée par rapport aux institutions productrices du savoir³.

C'est ainsi en articulation avec l'enseignement scolaire de l'histoire que la culture matérielle a une place remarquable dans le champ historique. Cet enseignement montre en effet un certain intérêt pour le travail sur des documents présentant des artefacts et les voyages sur les lieux d'histoire. Ce phénomène est particulièrement explicité à l'occasion des cours sur les génocides et massacres, en particulier la Shoah. D'une part, de nombreux enseignants évoquent la question de mémoriaux pouvant être montrés aux élèves pendant le cours à l'aide de documents iconographiques⁴. D'autre part, un certain nombre d'enseignants emmènent leurs élèves dans ces espaces de mémoire, c'est-à-dire les musées, les sites historiques ou les mémoriaux. Ces visites s'articulent avec l'enseignement de l'histoire académique. Cette perspective rejoint celle de Claude Lanzmann qui affirmait la nécessité d'un rapport sensible à la culture matérielle, comme complément indispensable à l'histoire académique conceptuelle :

Je me suis aperçu qu'il fallait combiner les choses. Il faut savoir et voir, et il faut voir et savoir. Indissolublement. Si vous allez à Auschwitz sans rien savoir sur Auschwitz et l'histoire de ce

*camp, vous ne voyez rien, vous ne comprenez rien. De même, si vous savez sans y avoir été, vous ne comprenez pas non plus. Il fallait une conjonction des deux. C'est pourquoi le problème des lieux est capital.*⁵

L'usage des traces du passé dans l'enseignement historique : le travail sur document

Il semble, à proprement parler, que l'enseignement de l'histoire dans le secondaire ne transmette pas l'histoire, au sens disciplinaire et spéculatif du terme. Il s'agit bien d'informations historiques, c'est-à-dire de faits organisés et articulés en événements dans une narration. Cependant, en tant que science humaine, l'histoire comme discipline fait plus : d'un côté elle établit des modèles ou des théories explicatives avec lesquels elle définit les modalités de cette organisation, et d'un autre côté elle se construit à partir de documents analysés de manière critique. Selon la théoricienne de l'éducation Nicole Tutiaux-Guillon⁶, le cours d'histoire transmet les informations produites par la science historique, mais ne présente pas ces deux éléments qui en font, justement, une science. En ce sens, l'histoire scolaire n'est pas le décalque simplifié de l'histoire savante : « l'histoire scolaire ne présente pas

³ Steven CONN, *Museums and american intellectual life*, Chicago, University of Chicago Press, 2000.

⁴ Bertrand LECUREUR, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V et R unipress, 2012, p. 214.

⁵ Claude LANZMANN, « Le lieu et la parole » in Micehl DEGUY (dir.), *Au sujet de Shoah*, Paris, Belin, 1990, p. 294.

⁶ Nicole TUTIAUX-GUILLON, « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire » in Sophie ERNST (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Paris, I.N.R.P., 2008.

ses preuves, ne dévoile pas son argumentation, ne s'offre pas la critique de ceux à qui on la destine. »⁷
Une telle affirmation devrait être nuancée dans la mesure où les professeurs d'histoire utilisent largement des documents à partir desquels le discours historique se produit. Les manuels scolaires en particulier contiennent une abondante iconographie sur le génocide et son contexte⁸. Parmi les documents utilisés, certains sont ce qu'il est possible d'appeler des documents sources. Ces documents sont similaires à ceux sur lesquels travaillent les historiens. Ce sont des éléments indiciaires – photographies ou des images d'époque, reproduction d'artefacts, textes, etc. – à partir desquels une information est inférée sur un événement auquel ils ont participé. Ces documents présentent des sources en respectant la texture⁹. Dans les manuels d'histoire, il s'agit essentiellement des images et en particulier des photographies pour l'histoire contemporaine¹⁰. Ces documents sources sont à distinguer de ceux produits par la recherche historique ou par des pédagogues, par exemple des cartes ou des schémas construits à partir d'un travail sur les sources pri-

⁷ *Ibidem*, p. 290.

⁸ Dominique BORNE, « Enseigner la Shoah à l'école » in André KASPI, *Les Cahiers de la Shoah*, Paris, Liana Levi, 1994, p. 184.

⁹ Claude ROBINOT, *Document d'histoire et document scolaire*, <http://www.histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf>

¹⁰ Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images dans l'enseignement de l'histoire » In Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, Marly le Roi, CRPD de l'Académie de Versailles, 2003, p. 184-190.

maires¹¹. La présence de documents sources dans l'enseignement met au contact de ce que Barbara Leffèvre nomme des " preuves ".

Le document source n'est pas une illustration de la parole de l'enseignant, reprenant ce qui est dit par l'histoire scolaire de manière moins magistrale¹². Documents, textes ou oeuvres ne sont pas destinés à simplement illustrer le programme, ils doivent être étudiés en eux-mêmes¹³. Les élèves travaillent sur des documents à côté du cours magistral où sont transmises les connaissances de base. En même temps, ils ne semblent pas non plus avoir pour fonction de donner une information historique ayant sa valeur en elle-même indépendamment du cours magistral. Certains des documents source textuels sont d'ailleurs présentés dans les manuels sous forme de fac-similés assez difficilement lisibles mais explicitant leur authenticité¹⁴.

C'est dans le cours que sont donnés la problématique et le contexte permettant non seulement d'analyser le document, mais également d'intégrer le résultat de cette analyse à l'économie et au récit de l'histoire scolaire présentée de manière magistrale. L'analyse de documents a lieu dans le cadre d'un savoir général préalable et les informations qui pourraient en être tirées sont sorties du contexte de l'étude du document

¹¹ Gérard GRANIER et Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie » in Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo ...*, p.177-184.

¹² *Ibidem*, p.177-184; Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images... », p. 184-190.

¹³ Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

¹⁴ Dominique BORNE, *Apprendre l'histoire...*, p.17-23.

pour prendre une place dans le suivi du cours. Elles ne paraissent ainsi pas avoir leur valeur en elles-mêmes en tant que tirées des documents, mais en étant réintégré dans la narration de l'histoire scolaire. La fonction pédagogique du document source ne serait donc pas de transmettre une connaissance historique directement intégrable dans le cours. Il donne bien un contenu, mais celui-ci est conjoncturel et singulier¹⁵. Pour être inclus dans l'histoire scolaire il doit être intégré à un récit plus général où les différents événements s'articulent¹⁶. Cette reprise peut-être considérée comme marquant l'hétérogénéité entre les deux discours, l'un sur les documents ou sur les éléments matériels, l'autre historique.

À proprement parler, le rapport aux sources, ce que Nicole Tutiaux-Guillon qualifie sans doute de preuves, est extérieur au discours de l'histoire scolaire. Il s'y ajoute essentiellement sous deux formes. Pendant le cours lui-même, l'enseignement s'appuie sur une iconographie et des textes d'archive pouvant être riches et variés. De plus, une partie importante de l'évaluation consiste dans des analyses de documents. Ces deux pratiques initient à la fois à la méthode critique de la lecture des sources et à l'idée selon laquelle cette lecture produit un savoir. Cette trace de la réalité est ainsi d'une certaine manière extra-diégétique par rapport à la narration historique présentée lors du cours magistral. Grâce au travail sur les documents, les élèves font effectivement l'expérience concrète à la fois de la méthode historique et du lien formel de

l'histoire à ses sources indicielles¹⁷. Cependant ce lien ne s'inscrit pas à l'intérieur même de l'histoire écrite ou dite par l'enseignant. Celle-ci est essentiellement composée de connaissances spéculatives abstraites de tout rapport aux sources qui ont permis de l'écrire ou de la composer¹⁸. Cependant, l'autorité et la confiance en l'institution scolaire ne suffisent peut-être pas et auraient donc besoin d'un tel discours, de même qu'elles ne suffiraient plus à l'institution historique. Dans les deux cas, la réponse est donnée par un rapport direct aux traces matérielles et aux documents. La fonction du travail sur des documents sources se révèle alors plus sécurisante que pédagogique¹⁹.

Il en est ainsi parce que, dans l'histoire scolaire elle-même, le travail en amont de l'historien n'apparaît pas, ou seulement de manière très indirecte. La description de l'événement peut en ce sens sembler abstraite. Le rapport aux sources doit alors être explicite, et justement est explicite par l'usage des documents. De la même manière, la présence physique de témoins ou les visites dans des musées et des sites historiques mettent en avant les documents et les éléments tangibles. Ces éléments apparaissent comme un complément aux informations conceptuelles données par l'histoire scolaire. Il s'agit d'attester l'existence de l'événement évoqué par un discours extérieur adjuvant, plutôt que par une fonction interne au discours plus ou moins apparente à un non historien. Comme le montrent respectivement Jean-Marie-Schaeffer et François Niney à

¹⁵ Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

¹⁶ Dominique BORNE, *Apprendre l'histoire...*, p. 17-23.

¹⁷ Gérard GRANIER et Françoise PICOT, « La place des documents... », p.177-184 ; Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

¹⁸ ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p.91 et 105.

¹⁹ Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images dans l'enseignement... », p. 184-190.

propos de la photographie et du film documentaire²⁰, leur mode de production indicéiel vaut formellement comme une garantie d'authenticité, quand bien même une image peut être retouchée. Une telle fonction est nécessaire car « l'avoir-été fait problème dans la mesure exacte où il n'est pas observable. »²¹ Elle « caractérise la référence indirecte, propre à une connaissance par trace. »²²

Il faut donc faire la différence entre une fonction et un régime discursif narratif qui serait celui assumé par l'histoire scolaire et un régime attestatif en jeu dans l'étude des documents. Si les deux sont souvent mêlés dans l'enseignement de l'histoire, ils obéiraient bien au niveau analytique à des logiques différentes s'articulant dans ce qui semble être deux moments différents de l'enseignement correspondant à deux intérêts et à deux logiques différentes²³. Cette différence rejoint celle définie par le géographe David Löwenthal à propos du rapport de l'histoire scolaire aux visites sur les sites historiques c'est-à-dire entre l'apprentissage à l'école et l'expérience sur ces sites²⁴.

²⁰ Jean-Marie SCHAEFFER, *L'image précaire, Du dispositif photographique*, Paris, Seuil, 1989 ; François NINEY, *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

²¹ Paul RICOEUR, *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil, 1985, p. 284.

²² *Ibidem.*, p. 254-255.

²³ Gérald ATTALI, « Apprendre et enseigner l'histoire et la géographie demain » in HAGNERELLE, *Apprendre l'histoire géo...*, p. 224-244.

²⁴ David LÖWENTHAL, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p.168.

La fonction attestative de la visite : l'exemple du voyage pédagogique à Auschwitz

S'ils sont largement utilisés²⁵, de tels documents sembleraient cependant insuffisants pour évoquer certains événements, tels que par exemple le génocide commis par les nazis. Face à l'incrédulité que peuvent susciter de tels événements, des enseignants évoquent la nécessité de donner aux élèves un rapport et une expérience matérielle plus directs avec l'événement²⁶. À ce niveau, ils considèrent que la rencontre avec des témoins apporte une dimension supplémentaire à la lecture de témoignages écrits et à la vue d'images²⁷. Le récit qu'ils produisent est directement incarné. Comme l'archive, la photographie ou le film documentaire, le témoin a un lien biographique avec ce dont il témoigne²⁸ et présentifie cet événement car il en est un élément demeurant jusqu'au présent. La différence est que le témoin est un témoin vivant qui interagit avec les élèves. Il entre directement et explicitement dans leur champ d'expérience présent. Il n'est pas simplement un élément ou d'une trace du passé qui a

²⁵ Barbara LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah dans le secondaire : état des lieux et perspectives », p. 121-122 et Frédéric ARBER, « L'enseignement de la Shoah en France dans le secondaire. Synthèse des réponses au questionnaire et pistes d'analyse », p. 337-338, in Georges BENSOUSSAN (dir.), « Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010 », Revue d'histoire de la Shoah, n° 193, Paris, Calmann-Levy, 2006.

²⁶ ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 90; LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah ... », p. 113.

²⁷ Agnès GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... Les témoins dans l'enseignement de la Shoah » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 307.

²⁸ Renaud DULONG, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHSS, 1998, p.186.

survécu, mais un reste du passé actuellement vivant. Par exemple l'enseignante Agnes Gerhards estime que la présence de témoins « semble permettre aux auditeurs, ici aux élèves, d'entrer dans l'histoire, de se l'approprier en l'intégrant au présent et à l'avenir. »²⁹ Cependant, les rescapés du génocide atteignant un âge avancé, il faut envisager à court terme leur complète disparition, donc se poser la question de la pérennité de cette fonction d'attestation, au delà de l'usage de documents. La réponse peut être dans l'usage de la culture matérielle, à travers la visite de musées d'histoire et surtout de sites historiques transformés en musées-mémoriaux³⁰. Les musées et mémoriaux sont ainsi devenus des éléments relativement importants de l'enseignement³¹, au même titre que les documents et les témoins. Les voyages peuvent être regardés comme une autre forme de témoignage³².

Sur les sites, comme face aux témoins, les élèves font l'expérience de la présence des traces de l'événement. Comme le remarque le muséologue Raymond Monpetit, « les visiteurs entrent, pour ainsi dire, dans un environnement qu'ils éprouvent et ressentent, ils marchent là où l'histoire s'est faite et deviennent eux-mêmes des quasi témoins. »³³ Il en va de même pour

²⁹ GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 315.

³⁰ ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 89.

³¹ *Ibidem.*, p. 102 ; Jacques-Olivier DAVID et Fabrice TEICHET, « Répondre aux attentes aux besoins des groupes ? L'accueil des groupes au mémorial de la Shoah » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 357-375.

³² GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 313.

³³ Raymond MONTPETIT, « Expositions, parcs, sites : des lieux d'expérience patrimoniale », *Culture et musées*, n°5, 2005, p. 115.

les musées où « le passé est publiquement présenté » grâce à la présence des objets³⁴.

Pas plus que dans l'usage de documents et que dans le face à face avec des témoins, il n'est attendu de la visite d'un musée-mémorial une transmission de connaissances historiques générales: « il ne s'agit plus seulement du chapitre d'un livre d'histoire, mais de la réalité, de la vérité juste devant nous. »³⁵ Plus encore que les témoins, la justification de la visite serait que les lieux ne mentent pas dans la mesure où ce qui s'y est passé est inscrit durablement dans le paysage. En effet, un site historique est inscrit dans une durée matérielle encore plus marquée que le témoin. En particulier pour les sites de l'histoire contemporaine, leur topographie reste similaire. Ainsi le sociologue Maurice Halbwachs montre qu'il s'agit de l'effet produit par le caractère durable des paysages³⁶ : ils ont moins vieilli que les témoins, même s'ils ont changé à la fois en raison de l'érosion et du temps, mais également de leur interprétation en tant que site patrimonial ou que musée-mémorial.

Si la présence d'objets authentiques dans un musée d'histoire peut avoir formellement la même signification, la dimension de contact physique et matériel avec l'événement passé est d'autant plus présente dans les sites historiques³⁷. Les éléments matériels sont contex-

³⁴ Susan M. PEARCE, *Museum Studies in Material Culture*, Leicester-London, Leicester University Press, 1989, p. 1-2.

³⁵ Agnès GERHARDS, « Les voyages de la mémoire, ça ne sert à rien ? » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 420.

³⁶ Maurice HALBWACHS, *La topographie légendaires des Evangiles en Terre Sainte*, Paris, PUF, 2008.

³⁷ K. HUDSON, *Museums of Influence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 145.

tualisés dans un paysage marqué par l'événement et non abstraits dans un récit produit par le musée. Dans ce cadre muséal, même si des objets authentiques sont présentés, ce récit risque d'être perçu avec le même sentiment d'abstraction que l'écriture historiographique.

De la même manière que l'usage de documents et que le face à face avec des témoins, la visite semble pensée par les enseignants comme s'articulant au cours et produisant un effet spécifique que la transmission scolaire de connaissances ne permet pas, en raison de ses différences avec le discours historien. L'accent est ainsi mis, par la plupart des enseignants justifiant ou relatant leurs expériences de visite, sur la préparation de celle-ci³⁸. D'une manière générale, la préparation est réputée favoriser l'apprentissage lors de la visite. Le cours donne une information historique apportant une connaissance spéculative qui s'accompagne de l'expérience d'une trace. Le but n'est pas de suggérer une non transmission de l'information historique dans la visite d'un musée ou d'un site historique, de même que dans l'usage de documents ou dans la rencontre de témoins. Cependant, les enseignants ne semblent pas attendre une telle transmission des visites qu'ils organisent dans les sites du génocide, ou au moins ils n'en attendent pas la transmission d'une information indépendante de celle obtenue en classe.

À propos des visites de sites historiques, encore plus qu'à propos de l'usage de documents et des rapports au témoin, est explicité le fait que l'enjeu n'est pas la ré-

flexion historique³⁹, même si la visite étant faite, elle s'y articule puisqu'elle existe dans le cadre du cours d'histoire. La visite, à la fois, n'a pas pour fonction de transmettre un savoir, et elle doit s'articuler à un savoir⁴⁰. Dans la démarche historique la critique des sources inséparable de la certification de leur authenticité est indissociable de la production d'un savoir. Dans l'histoire scolaire, le discours historique étant par nature séparé du discours attestatif, la réflexion critique sur les documents, témoins et éléments matériels n'a pas à déboucher sur un tel savoir et peut rester au niveau de l'attestation. Si cette analyse critique donne une information historique, comme dans le cas des exercices de commentaire de documents, ce n'est pas là ce qui semble être l'essentiel. Dans les évaluations scolaires, l'essentiel est justement l'évaluation analysant la manière dont l'élève articule ce qu'il tire des documents avec les connaissances données en cours, donc préalables à la rencontre avec le document. Cette critique atteste l'authenticité, ce qui ne veut pas dire la vérité au sens historiciste du terme, mais le fait que le document, le témoin, l'objet muséifié ou le site sont bien, au sens général, des témoins.

D'ailleurs le musée-mémorial d'Auschwitz-Birkenau est un lieu privilégié des visites scolaires. Or, aussi bien sur le site de Birkenau que dans les salles d'exposition d'Auschwitz, l'orientation et la documentation historique sont très limitées. Si les guides donnent une information contextuelle sur l'histoire du camp, le rapport aux éléments matériels et au lieu se

³⁸ Alban PERRIN, « Les voyages d'études à Auschwitz. Enseigner l'histoire de la Shoah sur les lieux du crime » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 110.

³⁹ LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah... », p. 112 ; GERHARDS, « Les voyages de la mémoire... », p. 415.

⁴⁰ PERRIN, « Les voyages d'études à Auschwitz... », p. 439.

fait sans qu'une information historique n'en soit immédiatement déduite⁴¹. Cette information provient du discours du guide fondé sur des témoignages et l'historiographie, mais elle s'ajoute à ce qui est immédiatement perçu au contact des éléments matériels et des lieux.

Intégrer la visite au cours

Si la visite d'un musée ou d'un site historique s'articule bien à l'histoire scolaire d'une manière similaire aux documents, alors l'usage fait du musée respecte sa spécificité qui est de présenter des éléments matériels et des traces de différentes formes. Le savoir ou les informations historiques données accompagnent ces éléments, cependant ce n'est pas l'apprentissage de ces informations qui motive la visite. Les enseignants évoquant leurs expériences de visite ne paraissent pas s'attendre à trouver au musée un dispositif remplaçant ou redondant par rapport au cours. Ce qui a été dit en cours dans la préparation n'est, d'une manière générale, pas destiné à être répété simplement et sert de contextualisation à ce qui est dit lors de la visite⁴². Notamment à Auschwitz-Birkenau, la préparation joue le rôle d'un centre d'interprétation absent du site, donnant les éléments historiques contextuels nécessaires à

⁴¹ Katie YOUNG, « Auschwitz-Birkenau: the challenge of heritage management following the Cold war » in William LOGAN et Keir REEVES (ed.), *Places of Pain and Shame, dealing with difficult heritage*, Londres - New York, Routledge, 2009, p. 54.

⁴² G. VERNAZ et Françoise BUFFET, « Le partenariat dans le projet d'école ou comment contextualiser le culturel éducatif ? » Françoise BUFFET (dir.), *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 85.

la compréhension de la visite et à son intégration dans une narration historique plus générale⁴³. L'usage scolaire du musée ou du site historique paraît respecter sa spécificité propre en tant qu'institution présentant des éléments matériels. Un certain nombre d'enseignants abordant leur visite sur les lieux du génocide précisent d'ailleurs que non seulement une préparation à la visite est nécessaire, mais qu'également ce qui y a été vécu doit être ensuite repris en classe. D'un côté, les élèves arrivent sur le lieu avec les savoirs nécessaires. En même temps, de la même manière que ce qui est tiré de l'analyse des documents, ce qu'ils ont ressenti et appris doit être réintégré à la dynamique du cours.

Au cours de la préparation et de la reprise en classe se fait la transmission du savoir historique préalable ou réorganisé de manière cohérente avec le programme de l'histoire scolaire et de celui obtenu lors de la visite. Si les lieux visités peuvent être perçus comme s'imposant d'eux-mêmes dans l'enseignement, cette histoire est réinscrite dans une vision plus large et le professeur doit restituer la place de ce camp dans l'histoire⁴⁴. Les informations contextuelles données ou tirées lors de la visite sont reprises pour se placer dans un récit plus général où elles prennent sens.

Il est essentiel pour les enseignants que les élèves, captés par le récit d'un témoin ou par la topographie d'un lieu particulier, ne perdent pas de vue les 6 millions d'autres humains assassinés. Il semble donc que la fonction des musées et sites historiques, ne soit pas de

⁴³ John LENNON et Malcom FOLEY, *Dark Tourism. The attraction of death and disaster*, Londres - New York, Continuum, 2000, p. 65.

⁴⁴ Iannis RODER, « Le prisme d'Auschwitz » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 434.

vulgariser ce savoir dans un contexte non-formel. Dans cette logique, qui est pour lui celle des musées de science, Bernard Schiele reconnaît l'objectif de rapprocher la science du grand public en la traduisant dans un langage accessible à tous. Le but est alors de communiquer un savoir⁴⁵ déjà construit et formulé de manière conceptuelle et abstraite par des spécialistes pour proposer la démonstration simple de ce qui fut démontré⁴⁶. Le musée est, dans cette perspective, un élément du processus de propagation du discours scientifique. La visite dans un musée de science ne demande pas un savoir scientifique préalable dans la mesure où il est donné par l'exposition. Au contraire, dans un musée ou un site historique ce savoir est présenté comme indispensable. C'est bien qu'autre chose y est donné.

Il y a également une différence au niveau de la forme des informations procurées. Le contact avec les « vraies choses »⁴⁷ que sont les éléments sensibles produit une impression à la fois physique et émotionnelle⁴⁸ au delà de l'information cognitive qu'est l'authenticité du récit auquel ces objets sont associés. Le discours attestatif a ainsi une dimension émotion-

nelle et sensible, alors que le discours de l'histoire scolaire se veut théorique et cognitif. Cette émotion est décrite par les enseignants évoquant leurs voyages sur les lieux du génocide à la fois sous la forme de l'empathie et de la prise de conscience sensible de la réalité de quelque chose qui, en tant que connaissance abstraite, pouvait leur sembler *impossible*. Elle est plus abordée par rapport aux visites que par rapport aux documents montrés en classe, même si l'émotion est également associée à la vision de certains films⁴⁹ ou dans le rapport aux témoins. Non seulement le contact avec la matière authentique est d'autant plus explicite, mais surtout ces visites se font en dehors de l'espace scolaire dans un cadre peut-être plus propice à l'acceptation et à la reconnaissance des émotions. Une émotion peut être ressentie et associée au contenu de l'enseignement historique, comme c'est le cas par exemple de l'horreur ou du dégoût face à un massacre de masse. Cependant, au niveau du rapport aux traces laissées, il s'agit de l'émotion ressentie au contact ou de l'expérience de l'authenticité, décrite par certains enseignants dans des termes qui rappellent ceux du rapport aux témoins⁵⁰. L'expérience de l'authenticité, même si elle est sans doute moins explicite que dans le rapport aux documents écrits ou iconographiques, semble en effet ne pas être de l'ordre d'une connaissance mais d'un sentiment. Si elle est la conclusion d'une réflexion critique sur le modèle historien de la critique des sources, à un premier niveau, l'effet du contact avec ce que la muséologie nomme des « vraies

⁴⁵ Bernard SCHIELE, *Le musée des sciences*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 16.

⁴⁶ Baudouin JURDANT, « Vulgarisation scientifique et idéologie », *Communications*, 14, 1969, p. 96.

⁴⁷ C. CAMERON (1968), « Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système pour les programmes éducatifs muséaux » in André DESVALLEES, *Vagues I, une anthologie de la nouvelle muséologie*, Dijon, Ed. M.N.E.S, 1992, p. 271-280.

⁴⁸ Angela PICCINI, « Wargama and Wendy houses: open-air reconstructions of prehistoric life », in MERRIMAN, *Making Early History in Museums*, p. 151.

⁴⁹ GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 315.

⁵⁰ GERHARDS, « Les voyages de la mémoire... », p. 412.

choses »⁵¹ est essentiellement affectif et émotionnel. Dans son ouvrage sur l'expérience de l'archive et le travail d'historienne, Arlette Farge décrit également en terme d'émotions l'expérience du contact avec ses sources et la conscience de l'authenticité, c'est-à-dire la perception que derrière ces traces il y a un événement et des individus qui l'ont vécu⁵². C'est le sentiment de la présence du passé.

À ce niveau également apparaît bien la différence que les enseignants tiennent à marquer entre le cours d'histoire et le travail sur document ou la visite sur les lieux. L'émotion est largement présentée comme s'opposant au discours historique et comme devant être historicisée⁵³. Au même titre que ce qui est tiré des documents, les informations historiques données lors de la visite doivent être reprises et recontextualisées dans une autre forme de discours pour être intégrées au cours d'histoire, les émotions provoquées par les documents, les témoins ou les visites doivent, au delà d'une critique des sources, être mises de côté par la reprise en cours pour que la réflexion historique de l'histoire scolaire puisse avoir lieu. L'émotion est d'ailleurs souvent associée à l'idée d'indicibilité et à la difficulté d' historiciser le génocide, non à une information sur lui ou à un prédicat ayant une valeur égale à celle de l'information conceptuelle⁵⁴. Associée à l'impossibilité de comprendre, elle s'oppose à l'ambition même de l'histoire, quelle que soit la forme

⁵¹ Susan PEARCE, « Objects as meaning; or narrating the past » in PEARCE, *Object of knowledge...*, p. 127.

⁵² Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.

⁵³ LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah ... », p.109-129.

⁵⁴ ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 65.

discursive qu'elle prend. Dans le savoir historique tel qu'il se joue dans l'histoire scolaire, et contrairement à celui de l'histoire historique tel que le décrit Arlette Farge, l'émotion n'aurait pas sa place⁵⁵. Les deux doivent être séparés.

Conclusion : un usage scolaire et non une scolarisation du musée

Une telle distinction entre les discours historiques et attestatifs utilisés dans le cours d'histoire permet de sortir du débat sur la scolarisation du musée, entendu comme une tendance à transmettre un savoir de manière didactique. Les muséologues et didacticiens attentifs au rapport entre l'école et le musée, évoquent largement la critique faite à ce qu'il est possible de nommer la scolarisation du musée, entendue comme une tendance à attendre qu'un musée soit le substitut d'une salle de classe⁵⁶. Il n'est en effet pas question d'une transmission de contenus, ni même d'une illustration comme le critique par exemple Cora Cohen⁵⁷, mais de la reconnaissance d'un discours spécifique différent de celui produit en classe. L'histoire scolaire a pour enjeu de transmettre une information alors que le

⁵⁵ GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 412.

⁵⁶ Aégli ZAFEIRAKOU, « Comment le musée voit l'école » in BUFFET, *Entre écoles et musée...*, p. 55 ; Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Anik MEUNIER, « L'éducation muséale, d'une pratique professionnelle à la constitution d'un champ de recherche » in Anick LANDRY et Anick MEUNIER (dir.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*, Québec, Édition MultiMonde, 2008, p. 3.

⁵⁷ COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur...*

musée ou le site conserve, étudie et présente des témoins matériels⁵⁸.

Une telle division est en fait cohérente avec la conception du musée d'une certaine muséologie se concentrant plus sur la culture matérielle et d'une certaine géographie plus attentive à sa spécificité formelle⁵⁹, que sur l'éducation. Les expositions et sites historiques eux-mêmes peuvent, dans leur organisation interne, reproduire cette différence en séparant la fonction attestative des éléments matériels de celle informative des textes les accompagnant, sans que cette information ne soit directement donnée par ces éléments matériels. Dans ce cas, la signification des éléments matériels n'est pas fournie par leur articulation même, mais par des textes les accompagnant. À l'extrême, soit les éléments matériels servent d'illustration⁶⁰, soit comme dans les centres d'interprétations leur présentation est séparée de celle de leur signification sans laquelle ils ne seraient pas en tant que tels lisibles⁶¹. L'objet cesse d'être au centre et de valoir comme preuve et témoignage. Le muséologue Jules David Prown dit alors que l'artefact joue le rôle de preuve (*evidence*)⁶² et non de source à partir de laquelle le savoir est produit. Celui-ci se définit et se

donne conceptuellement sans lui. Les éléments matériels ne se fondent pas sur l'existence d'une collection qui n'est plus qu'un élément de l'exposition, passant du rôle d'éléments et de matériaux à partir desquels se déploie le récit historique, à celui d'adjuvants.

Bibliographie

Michel ALLARD et Suzanne BOUCHER, *Le Musée et l'école*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1991.

Georges BENSOUSSAN (dir.), « Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010 », Revue d'histoire de la Shoah, n° 193, Paris, Calmann-Levy, 2006.

Dominique BORNE, « Enseigner la Shoah à l'école » in André KASPI, *Les Cahiers de la Shoah*, Paris, Liana Levi, 1994.

Jules David BROWN, « The Truth of material culture: history or fiction » in Steven LUBAR et W. David KINGERY, *History from Things. Essays on Material Culture*, Washington and London, Smithsonian Institution Press, 1993, p. 1-19.

Françoise BUFFET (dir.), *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

C. CAMERON (1968), « Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système pour les programmes éducatifs muséaux » in André DESVALLEES, *Vagues I, une anthologie de la nouvelle muséologie*, Dijon, Ed. M.N.E.S, 1992, p. 271-280.

⁵⁸ Michel ALLARD et Suzanne BOUCHER, *Le Musée et l'école*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1991, p. 15.

⁵⁹ LENNON et FOLEY, *Dark Tourism...*, p. 57-58.

⁶⁰ Susan PEARCE, « Presenting Archaeology. » in MERRIMAN, *Making Early History in Museums*, p. 19.

⁶¹ Serge CHAUMIER et Daniel JACBOI, « Lutter contre l'oubli et partager la mémoire », p. 54 et Stéphane DUFOUR, « L'interprétation des lieux historiques : du temps raconté au temps éprouvé » in Serge CHAUMIER et Daniel JACOBI, *Exposer des idées. Du musée au centre d'interprétation*, Paris, Complicités, 2009.

⁶² BROWN, « The Truth of material culture... », p. 3.

Serge CHAUMIER et Daniel JACOBI, *Exposer des idées. Du musée au centre d'interprétation*, Paris, Complicités, 2009.

Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Renaud DULONG, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHSS, 1998.

Sophie ERNST (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Paris, I.N.R.P, 2008, p. 13-135.

Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.

Maurice HALBWACHS, *La topographie légendaires des Évangiles en Terre Sainte*, Paris, PUF, 2008.

Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, Marly le Roi, CRPD de l'Académie de Versailles, 2003.

K. HUDSON, *Museums of Influence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Baudouin JURDANT, « Vulgarisation scientifique et idéologie », *Communications*, 14, 1969, p.150-161.

Gaynor KAVANAGH, *Making Histories in Museums*, Londres, Leicester University Press, 1996.

Claude LANZMANN, « Le lieu et la parole » in Micehl DEGUY (dir.), *Au sujet de Shoah*, Paris, Belin, 1990.

Bertrand LECUREUR, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V et R unipress, 2012.

John LENNON et Malcom FOLEY, *Dark Tourism. The attraction of death and disaster*, Londres - New York, Continuum, 2000.

David LÖWENTHAL, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Nick MERRIMAN (ed.), *Making Early History in Museums*, Londres - New York, Leicester University Press, 1999.

Anik MEUNIER, « L'éducation muséale, d'une pratique professionnelle à la constitution d'un champ de recherche » in Anick LANDRY et Anick MEUNIER (dir.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*, Québec, Édition MultiMonde, 2008, p. 1-12.

Raymond MONTPETIT, « Expositions, parcs, sites : des lieux d'expérience patrimoniale », *Culture et musées*, n°5, 2005, p. 111-133.

François NINEY, *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Susan M. PEARCE, *Museum Studies in Material Culture*, Leicester-London, Leicester University Press, 1989.

Susan M. PEARCE, « Objects as meaning; or narrating the past » in Susan M. PEARCE, *Object of knowledge*, Londres New York, Continuum International Publishing Group, 1990, p. 125-140.

Paul RICOEUR, *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil, 1985.

Claude ROBINOT, *Document d'histoire et document scolaire*,
<http://www.histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf>.

Jean-Marie SCHAEFFER, *L'image précaire, Du dispositif photographique*, Paris, Seuil, 1989.

Bernard SCHIELE, *Le musée des sciences*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Thomas J. SCHLERETH (ed.), *Material Culture Studies in America*, Nashville, The American Association for State and Local History, 1982.

Katie YOUNG, « Auschwitz-Birkenau: the challenge of heritage management following the Cold war » in William LOGAN et Keir REEVES (ed.), *Places of Pain and Shame, dealing with difficult heritage*, Londres - New York, Routledge, 2009, p. 50-68.

Partie 5

L'outil numérique et la transmission par le ludique

Charlotte Guadet

L'offre pédagogique sur les sites internet des musées : de nouvelles perspectives pour découvrir l'art à l'école ?

Depuis 1951, la définition du musée selon le Conseil International des musées (Icom) intègre la notion d'éducation¹. Musée et école sont donc fortement liés et l'offre pédagogique des institutions muséales n'a, dès lors, cessé de s'enrichir et de se structurer².

Nous nous proposons de rassembler un corpus de quatre sites qui offrent des ressources à destination des enseignants et portant sur l'analyse d'œuvres picturales. Nous avons sélectionné ces ressources en fonction de la richesse de leur offre pédagogique et de la manière dont elles exploitaient les potentialités de l'écriture numérique sur Internet. Lev Manovich a défini la particularité de ce nouveau média³ : d'une part un accès à « une quantité sans précédent de matériaux médiatiques »⁴ qui peuvent être de nature différente – textes, images, vidéos, éléments 3D, etc. ; une articulation de ces éléments selon la logique de l'hypermédia, et, d'autre part, l'importance de l'activité de l'utilisateur qui doit s'orienter à travers les interfaces qui organisent les pages Web. Enfin, parmi les quatre

¹ « Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation ». Définition adoptée lors de la 21^e conférence générale à Vienne (Autriche) en 2007. [en ligne] : <http://icom.museum/la-vision/definition-du-musee/L/2/>

² Voir : Bernadette DUFRENE, « Institutions culturelles et Web 2.0. Mythes et réalités », *Numérisation du patrimoine*, Paris, Hermann Editeurs, 2013, p.119-131.

³ Lev MANOVICH, *The Language of New Media*, Cambridge, MIT Press, 2001; trad. Française, *Le Langage des nouveaux medias*, Paris, Les Presses du Réel, 2010.

⁴ *Ibidem*, p. 110.

sites que nous avons choisis, la manière d'appréhender les œuvres nous semblait intéressante, car les ressources sélectionnées permettent de construire des connaissances que l'on pourrait appeler « transversales ». Nous entendons par ce terme des notions qui sont utiles pour analyser toute œuvre d'art et qui se rapprochent d'une démarche d'historien de l'art : expliquer non seulement le fait technique mais aussi inscrire l'œuvre dans une réflexion plus vaste, à travers des comparaisons avec d'autres œuvres, afin de la placer dans un système de références visuelles, historiques et sociétales⁵. Nous avons retenu, ainsi, les sites suivants : celui du Musée du Louvre, du Musée des Augustins de Toulouse, du Musée d'Orsay et, enfin, celui de la Rmn-Grand Palais, qui s'intitule « Panorama de l'art » et qui a été créé en partenariat avec le Ministère de la Culture en 2011 au moment où l'histoire des arts a été introduit dans les programmes scolaires⁶.

Notre analyse s'inscrit sous l'angle de la médiation, que l'on peut définir comme une articulation de l'information au sein d'un média particulier⁷, et d'une

approche sociosémiotique. L'analyse de ces ressources pédagogiques suppose ainsi, non seulement de comprendre les conditions de son énonciation, mais aussi de saisir l'évolution du genre particulier qu'est le document pédagogique par l'écriture numérique.

Les rapports entre l'école et le musée : deux institutions aux logiques antinomiques ?

Les rapports entre musée et école ont souvent été analysés de manière critique, soulignant leur ambiguïté et leur caractère problématique⁸. Ont été pointés, notamment, le peu de communication entre les enseignants et les médiateurs ou les services pédagogiques, une volonté de la part des enseignants de « scolariser » la visite ou, au contraire, de laisser une liberté totale au médiateur sans intervention aucune, des visites au musée qui deviennent des visites « récréatives » de fin d'année sans travail préparatoire fait à l'école. Ainsi, Françoise Buffet rappelle que : « Dans la pratique, ces [partenariats culturels] se traduisent, soit par un travail scolaire au musée, soit par une visite « spectacle et consommation », soit par la neutralisation du projet éducatif de l'école. Somme toute, en croyant travailler «en partenariat» les enseignants et les responsables culturels consacrent des territoires, hiérarchisent les relations selon leurs fonctions et leurs rôles respectifs, et renforcent les frontières des systèmes qu'ils voulaient mettre en communication »⁹.

⁵ Voir : Marianne COJANNOT-LE BLANC, « Histoire des arts. Une méthode, des exemples », *La Documentation photographique*, n°8091, 2013 : « [...] l'historien de l'art sollicite avec précision sa connaissance du contexte historique et culturel de l'œuvre et procède largement par comparaison, notamment en constituant une série d'œuvres qu'il juge comparables : même époque, même milieu de production, même type de commanditaires ou de consommation sociale, même sujet, etc. »

⁶ Information obtenue lors d'une interview avec Cécile Maison-neuve, responsable éditoriale du site Panorama de l'art, février 2014.

⁷ Jean DAVALLON, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiations & médiateurs*, MEI, revue internationale de communication, n°19, 2004, p. 37-59.

⁸ Voir : Jean-Louis POIREY, « Quelles sont les modalités de fréquentation des musées par les écoles ? », *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998, p. 40-50.

⁹ Françoise BUFFET, « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? », *Publics et Musées*, n°7, 1995, p. 48.

A été soulignée, également, une certaine tension dans la manière dont les différents acteurs se représentent les logiques d'apprentissage de chaque institution. L'article de Nathalie Dupont de 2010 rappelle que la culture muséale est liée au divertissement, au loisir, au développement de la sensibilité tandis que la culture scolaire serait associée au travail, à l'effort et à la rationalité et que, de ce fait, les « circulations » entre les deux institutions demeurent fragiles¹⁰. Cette opposition, qui reste souvent tenace, participe à la difficulté de mettre en place des partenariats culturels féconds entre école et musée.

Mais, depuis l'instauration d'un enseignement obligatoire et interdisciplinaire d'histoire des arts, allant de l'école primaire au lycée, en août 2008¹¹, les relations entre école et musée semblent s'intensifier et s'orienter vers de nouvelles perspectives. En effet, les musées proposent de plus en plus des rencontres avec les enseignants pour découvrir les collections ou les expositions : c'est le cas, par exemple, pour le musée du Louvre, du musée d'Orsay et celui des Augustins de Toulouse. De plus, les ressources pédagogiques disponibles sur les sites Internet s'étoffent : on dénombre ainsi dix-huit dossiers pédagogiques sur le site des Augustins de Toulouse et vingt-deux sur celui du musée d'Orsay. Le Louvre propose un panel assez large de

¹⁰ Nathalie DUPONT, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°43, 2010, p. 95-121.

¹¹ L'intégration d'un enseignement d'histoire des arts pour les niveaux de primaire, du collège et du lycée. Voir le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008. [en ligne] : <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

fiches d'œuvres et de vidéos à destination des enseignants. Enfin, le site Panorama de l'art propose des fiches sur les œuvres, sur lesquelles ont travaillé les conférenciers de la Rmn-Gp.

On peut donc se demander si ces ressources en ligne parviennent à dépasser l'opposition entre culture scolaire et culture muséale. La dichotomie des modes d'apprentissage, qui a été soulignée plus haut, pourrait ainsi se redéfinir et proposer une nouvelle démarche et une approche spécifique de l'œuvre d'art, en lien avec l'histoire de l'art.

Ces différentes interrogations sont d'autant plus prégnantes qu'avec la réforme de 2008, de nombreux enseignants cherchent des informations et des outils didactiques pour expliquer une œuvre d'art et ainsi guider le regard des élèves. Or, le Bulletin Officiel de 2008 reste vague quant aux modalités d'apprentissage de cet enseignement : les élèves doivent « accéd[er] au rang d'amateurs éclairés »... expression bien imprécise et qui n'est pas véritablement définie. La multiplication des rubriques pédagogiques sur les sites des musées semble pouvoir être une première réponse.

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (Tice) : un nouveau rapport au savoir ?

Notre questionnement s'intègre aux problématiques des technologies de l'information et de la communication, dont l'histoire est liée à celle de l'éducation¹². Comme le rappelle Yves Jeanneret, tout dispositif technique - ici l'écriture particulière du Web - struc-

¹² Bruno OLLIVIER et Françoise THIBAUT, « Technologies, éducation et formation », *Hermès*, n°38, 2004, p. 191-197.

ture et réorganise l'information. Il faut entendre, ici, le terme d'« information », comme une mise en forme qui structure les échanges¹³ et oriente le sujet. Ce qui nous intéresse est de voir comment ces technologies sont perçues dans les discours liés au monde de l'éducation et quelles en sont les conséquences épistémologiques puisque « de nouveaux supports documentaires imposent une nouvelle façon de produire les savoirs, de travailler et d'admettre les idées [...] »¹⁴.

Le développement et la promotion des Tic au sein des établissements scolaires se sont accélérés depuis les années 80 et le Plan « Informatique Pour Tous » de 1985¹⁵. Si les discours officiels ont longtemps eu une « orientation fonctionnaliste » visant surtout augmenter l'équipement informatique des établissements, comme le remarque Hélène Papadoudi¹⁶ dans son analyse des politiques publiques, les textes mettent aujourd'hui plus fortement l'accent sur le renouvellement des pratiques pédagogiques grâce au Tic. Par exemple, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République a inscrit le numérique au cœur de la politique du ministère. Des rapports parlementaires, comme celui de Jean-Michel Fourgous paru en 2010¹⁷, présentent les Tic comme un moyen de renou-

veler les méthodes pédagogiques de l'école¹⁸. Ces technologies pourraient ainsi introduire un nouveau rapport au savoir, qui serait plus dynamique et moins passif par rapport à la situation « classique » de l'élève, devant se contenter d'écouter l'enseignant, seul dépositaire des connaissances : « Les apprenants évoluent dans un contexte de mutation du rapport au savoir. Internet révolutionne de façon importante ce rapport en décuplant les sources d'information et en permettant aux élèves d'avoir accès à un savoir dynamique, voire vivant »¹⁹.

Notre questionnement s'intègre aux problématiques des technologies de l'information et de la communication, dont l'histoire est liée à celle de l'éducation²⁰. Comme le rappelle Yves Jeanneret, tout dispositif technique - ici l'écriture particulière du Web - structure et réorganise l'information. Il faut entendre, ici, le terme d'« information », comme une mise en forme qui structure les échanges²¹ et oriente le sujet. Ce qui nous intéresse est de voir comment ces technologies sont perçues dans les discours liés au monde de

¹³ Yves JEANNERET, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2007 (réédition 2011).

¹⁴ *Ibidem*, p. 32.

¹⁵ Voir : Alain CHAPTAL, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches françaises et américaines*, Paris, L'Harmattan, 2003.

¹⁶ Hélène PAPADOUDI, *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, PUF, 2000.

¹⁷ Jean-Michel FOURGOUS., *Réussir l'école numérique - Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des*

Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique, Ministère de l'Éducation Nationale, février 2010.

¹⁸ Voir: Pierre FRACKOWIAK, « Les obstacles au développement des TIC à l'école », dossier Le Café pédagogique, [en ligne]: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2009/frack_obstaclesaudeveloppementtic.aspx

¹⁹ Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF, *La Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Gaetan Morin, 2005, p. 267.

²⁰ Bruno OLLIVIER et Françoise THIBAUT, « Technologies, éducation et formation », *Hermès*, n°38, 2004, p. 191-197.

²¹ Yves JEANNERET, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2007 (réédition 2011).

l'éducation et quelles en sont les conséquences épistémologiques puisque « de nouveaux supports documentaires imposent une nouvelle façon de produire les savoirs, de travailler et d'admettre les idées [...] »²².

Le développement et la promotion des Tic au sein des établissements scolaires se sont accélérés depuis les années 80 et le Plan « Informatique Pour Tous » de 1985²³. Si les discours officiels ont longtemps eu une « orientation fonctionnaliste » visant surtout augmenter l'équipement informatique des établissements, comme le remarque Hélène Papadoudi²⁴ dans son analyse des politiques publiques, les textes mettent aujourd'hui plus fortement l'accent sur le renouvellement des pratiques pédagogiques grâce au Tic. Par exemple, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République a inscrit le numérique au cœur de la politique du ministère. Des rapports parlementaires, comme celui de Jean-Michel Fourgous paru en 2010²⁵, présentent les Tic comme un moyen de renouveler les méthodes pédagogiques de l'école²⁶. Ces technologies pourraient ainsi introduire un nouveau

²² *Ibidem*, p. 32.

²³ Voir : Alain CHAPTAL, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches françaises et américaines*, Paris, L'Harmattan, 2003.

²⁴ Hélène PAPADOUDI, *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, PUF, 2000.

²⁵ Jean-Michel FOURGOUS., *Réussir l'école numérique - Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*, Ministère de l'Éducation Nationale, février 2010.

²⁶ Voir: Pierre FRACKOWIAK, « Les obstacles au développement des TIC à l'école », dossier Le Café pédagogique, [en ligne] : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2009/frack_obstaclesaudeveloppementtic.aspx

rapport au savoir, qui serait plus dynamique et moins passif par rapport à la situation « classique » de l'élève, devant se contenter d'écouter l'enseignant, seul dépositaire des connaissances : « Les apprenants évoluent dans un contexte de mutation du rapport au savoir. Internet révolutionne de façon importante ce rapport en décuplant les sources d'information et en permettant aux élèves d'avoir accès à un savoir dynamique, voire vivant »²⁷.

De plus, l'utilisation des Tic, à l'école ou au musée, constitue un moyen de susciter l'intérêt des élèves, souvent appelés des « digital natives », qui ont grandi avec ces technologies. Nathalie Dupont mentionne ainsi que « l'engouement pour les nouvelles technologies fait partie des marqueurs de la culture jeune »²⁸. L'utilisation du numérique permettrait donc un renouvellement pédagogique, plus en adéquation avec la culture des élèves.

Les fiches pédagogiques : un document « statique » ?

Au sein des ressources des quatre sites choisis, nous remarquons la prégnance de documents destinés à la visite in situ : fiches de visite au musée d'Orsay, dossiers pédagogiques pour le musée des Augustins de Toulouse ou encore fiches d'œuvres pour le musée du Louvre. On remarque que certaines de ces ressources s'inscrivent dans une logique que l'on pourrait appeler « scolarisante », avec une volonté marquée de les inté-

²⁷ Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF, *La Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Gaetan Morin, 2005, p. 267.

²⁸ Nathalie DUPONT, op. cit., p. 111.

grer aux pratiques de l'école. Elles reprennent ainsi des démarches pédagogiques qui se rapprochent du modèle instructionniste²⁹, en mettant en avant des objectifs pédagogiques issus du socle commun, en affichant les liens avec le programme scolaire, notamment celui d'histoire des arts, et en proposant des questionnaires visant l'intégration de connaissances nouvelles. Ainsi, le parcours proposé sur la monarchie absolue pour les élèves, sur le site du musée des Augustins de Toulouse, s'organise-t-il autour de questions précises sur un corpus d'œuvres sélectionnées. Dans le court texte d'introduction, il est mentionné que ce parcours peut servir de « conclusion du chapitre sur l'absolutisme. Il permet d'aborder les notions de monarchie absolue, de droit divin, de propagande royale »³⁰. La visite du musée prend une valeur conclusive : elle vient illustrer et développer des notions vues lors du cours d'histoire.

Au sein de la fiche, la médiation écrite proposée s'apparente à ce que l'on peut retrouver dans les manuels scolaires : présentation du document, description, interprétation. Le questionnaire guide fortement le regard sur les œuvres et leur formulation induit déjà une interprétation. Ainsi, celle concernant le portrait de Germain-Louis de Chauvelin peint par Hyacinthe Rigaud demande-t-elle à l'élève de citer les éléments qui montrent que ce personnage *est important*. Ce dossier pédagogique reste fortement ancré dans les pratiques scolaires, avec des questions fermées, un voca-

bulaire à retenir, sans que cette trace écrite laisse la place à la subjectivité de l'expérience muséale, ce qui constitue pourtant une part importante des bénéfices de la visite au musée, si l'on se réfère à l'instrument de recherche théorisé par Sophie Benharkate et Jessica Degain que nous avons cité plus haut.

Il est intéressant de remarquer, également, que, dans ce type de document, c'est l'influence de l'imprimé scolaire qui domine, avec la mise sous format Pdf : il s'agit de proposer aux enseignants des documents « clés en main », pouvant être photocopiés. Le discours injonctif des questions et le dispositif formel de la mise en page – reproduction de l'œuvre puis questions et « blancs » pour les réponses – circonscrivent ainsi la « parole » du jeune visiteur³¹.

Mais, on peut trouver d'autres types de fiches de visite qui proposent des approches moins scolaires et qui s'articulent autour de notions structurelles et de thèmes transversaux d'histoire de l'art. Par exemple, le dossier, issu également du musée des Augustins de Toulouse et intitulé « Comment lire la peinture de paysage ? », aborde le genre du paysage artistique à travers des œuvres variées du musée. Là encore, il s'agit de fiches sous format Pdf où l'influence de l'imprimé reste prépondérante. Ce qui nous intéresse ici, c'est la démarche proposée qui invite à aborder l'art de manière transversale et diachronique. Le dossier s'organise autour de questions « que l'on peut se poser devant les œuvres » et explore les particularités formelles de ce type de peinture avant d'aboutir à des

²⁹ Pour une définition du modèle instructionniste, voir : Denis LEGROS et Jacques CRINON, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin/VUEF, 2002, p. 33.

³⁰ Musée des Augustins de Toulouse, document en ligne : <http://www.augustins.org/documents/10180/15597167/fjeu02s.pdf>

³¹ Voir les analyses des manuels d'histoire par Annette BEGUIN-VERBRUGGE, *Images en texte – Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

réflexions, d'ordre historique et philosophique, sur l'homme dans la peinture de paysage. Les questions sont, ici, ouvertes, portant sur le genre pictural lui-même et invitant le regard à s'attarder sur les tableaux « pour se laisser conduire dans l'espace que le peintre a fabriqué pour eux ».

À travers ces deux exemples issus du même site, nous remarquons que les potentialités de l'écriture numérique semblent, certes, bien peu exploitées et véhiculent, de manière implicite, un certain rapport au savoir où l'institution légitime, organise et dispense les informations. Mais cette approche n'exclut pas une démarche plus dynamique, qui s'apparente à ce qui est fait dans les visites de musée par les médiateurs : la démarche transversale permet, ainsi, d'établir des liens entre les œuvres et d'approfondir, comme dans notre exemple, un genre artistique. Ainsi la frontière entre culture scolaire et muséale devient poreuse et la démarche pédagogique hybride.

L'exploitation de l'écriture particulière du Web au sein des ressources pédagogiques : vers une dynamique du regard.

Au sein de notre corpus, nous observons que certaines ressources exploitent, d'une autre manière, l'écriture numérique. Nous aimerions montrer comment son utilisation peut servir une forme de dynamique du regard qui se rapproche d'une *praxis* d'historien de l'art : observer, comparer les œuvres et les inscrire dans leur contexte socio-historique. Pour ce faire, les banques d'images, ressources textuelles et bibliographies, constituent des documents utiles. Autant de documents de nature diverse qui participent à la « culture du fragment », définie par Milad Doueïhi. Mais si, comme le

souligne Doueïhi, « [...] l'anthologie [est] la forme et le format par excellence de la civilisation numérique »³², ces documents forment ici une anthologie placée sous l'autorité de l'institution muséale, qui se fait garante de la qualité et du sérieux des informations. Leur légitimité « scolaire » est souvent soulignée par les logos du Ministère de l'Éducation nationale ou des académies scolaires : par exemple, le Louvre et le site Panorama de l'art font partie des références du portail Eduthèque³³, lancé par le Ministère de l'Éducation nationale en 2013.

Si cette « culture du fragment » est constitutive de la nature de l'écriture Web, il faut ajouter également, comme le souligne Lev Manovich, l'hypermédia : « Dans l'hypermédia, les éléments multimédias constituant un document sont interconnectés au moyen de liens hypertextes »³⁴. Nous voudrions, pour illustrer ce point, nous arrêter sur l'usage particulier de l'hypertexte au sein du site « Panorama de l'art ». Sur ce site, des œuvres issues de l'Agence photographique de la Rmn sont expliquées sous la forme de fiches, où des liens hypertextes permettent de lire la définition d'un terme technique, de voir les œuvres auxquelles le texte fait allusion, mais aussi de proposer d'autres sites Internet. Il y a plusieurs éléments à souligner : d'une part, le lien hypertexte permet la mise en perspective de contenus hyperliés, par la mention d'autres sites d'institutions culturelles, invitant à une lecture plus profonde sur l'œuvre ou l'artiste. D'autre part, le texte

³² Milad DOUEIHI, *Pour un humanisme numérique*. Paris, Editions du Seuil, 2010, p. 106.

³³ <http://www.edutheque.fr/accueil.html>

³⁴ Lev MANOVICH, *The Language of New Media*, p. 114.

n'est pas un support seulement linguistique, mais devient un espace signifiant, traversé par ce qu'Yves Jeanneret appelle des signes-passeurs³⁵, invitant à agrandir les images, à s'attarder sur elles, ou bien à faire passer la souris sur certains mots pour faire apparaître d'autres œuvres. Or, cet aspect technosémiotique du texte nous paraît intéressant ici, dans le sens où il sert une démarche heuristique : celle de susciter des liens entre les œuvres. La mise en forme éditoriale, bien hiérarchisée et problématisée, n'est pas sans rappeler ce que l'on peut trouver dans les manuels scolaires, mais ce qui est intéressant, ici, est cette exploitation particulière de l'écriture numérique, qui permet au texte de devenir un espace de médiation.

La particularité de l'écriture Web permet aussi d'agencer au sein d'une même interface différents documents médiatiques. De ce point de vue, la rubrique « Art et éducation » du musée du Louvre est particulièrement riche. On peut citer, par exemple, les « Clés d'analyse »³⁶ qui proposent de courtes vidéos sur une notion d'histoire de l'art, comme la taille d'une œuvre, la composition ou le sujet d'un tableau, en confrontant des œuvres de différentes époques. On trouve également des « Médias dossiers » qui « organise[nt] une réflexion sur des problématiques d'histoire des arts à partir des collections du musée »³⁷.

Pour revenir à la posture d'« amateur éclairé » préconisée par les textes officiels, chercheurs et enseignants

ont souligné la pertinence cognitive de la confrontation de plusieurs œuvres sans forcément qu'il y ait un discours qui s'impose d'emblée sur l'œuvre elle-même. L'exemple du site « Panorama de l'art » est intéressant de ce point de vue, puisqu'il propose des comparaisons, mais c'est le commentaire de l'œuvre qui prévaut : les questions qui structurent la fiche avaient ainsi leur réponse immédiate.

Or, susciter le questionnement des élèves à travers un ensemble d'œuvres permet, comme le fait remarquer Sylvain Fabre sur le travail de la plasticienne Joëlle Gonthier pour la Bibliothèque nationale de France, « de regarder les œuvres, de parvenir à entrer dans leur spécificité d'œuvres plastiques, et non de réduire le visuel au discours qui pourra être tenu sur lui »³⁸. Il nous semble que c'est dans cette même perspective que se situe le module « Découverte » que propose le musée d'Orsay : il s'agit d'explorer les collections du musée à partir d'une œuvre particulière. Sur les côtés et sous sa reproduction, des rapprochements sont proposés avec d'autres œuvres du même artiste, de la même année, de la même tendance esthétique et, enfin, du même thème. Il est toujours possible de cliquer sur les œuvres pour obtenir des informations, mais nul texte ne vient s'adjoindre d'emblée à l'image, qui s'offre, donc, pleinement au regard. A cela s'ajoute la possibilité de mettre en évidence l'échelle de l'œuvre, ce qui permet de ne pas « réduire le commentaire d'une œuvre à celui d'une image »³⁹. La confrontation entre les œuvres, proposée par ce module, s'inscrit

³⁵ Emmanuël SOUCHIER, Yves JEANNERET, Joëlle LE MAREC (sous la dir.), *Lire écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, bibliothèque publique d'information, 2003.

³⁶ <http://www.louvre.fr/clefs-danalyse>

³⁷ <http://www.louvre.fr/media-dossiers>

³⁸ Sylvain FABRE, « L'histoire des arts et le temps à l'œuvre », *Le français aujourd'hui*, n° 182, 2010, p. 35.

³⁹ Marianne COJANNOT-LE BLANC, « Histoire des arts. Une méthode, des exemples », p. 10.

dans une démarche heuristique, comme l'indique son titre même, mais esquisse aussi une propédeutique qui prolonge les pratiques de l'histoire de l'art : l'œuvre est placée au sein de références visuelles et c'est au visiteur, ensuite, d'établir et d'interpréter les liens entre ces différentes productions artistiques.

Conclusion

À travers ces quelques exemples, nous avons voulu souligner l'évolution des dossiers pédagogiques à travers un corpus, certes restreint, de quatre sites d'institutions culturelles. Tout d'abord, nous avons pu remarquer que la mise en ligne de ces ressources se fait principalement à travers des documents pdf, où l'influence de l'imprimé garde encore sa force. Cela n'empêche pas des approches qui mettent en perspective les œuvres, à travers des questions ouvertes et transversales. Le numérique, dans ce cas, ne fait que prolonger ce genre bien établi dans l'histoire de la médiation culturelle que sont les dossiers pédagogiques.

Mais, les caractéristiques de l'écriture numérique travaille – au sens premier du terme – ces ressources : l'exploitation de l'hypermédia et de la modularité des interfaces permet de les enrichir et de les orienter vers des pratiques d'histoire de l'art. Comparer, scruter, regrouper les œuvres, autant de gestes qui prennent une dimension propédeutique au sein de ces ressources et qui offrent de nouvelles perspectives : ainsi, comme le souligne Corine Welger-Barboza dans son article sur les collections en ligne des musées, « le musée s'avère être producteur d'un arsenal des formes, des mises à disposition de l'image des œuvres pour la

visualisation et l'étude induisant des gestes nouveaux »⁴⁰.

Bibliographie

Annette BEGUIN-VERBRUGGE, *Images en texte – Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

Françoise BUFFET, « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? », *Publics et Musées*, n°7, 1995, p. 47-66.

Alain CHAPTAL, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches françaises et américaines*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Marianne COJANNOT-LE BLANC, « Histoire des arts. Une méthode, des exemples », *La Documentation photographique*, n°8091, 2013, p. 2-16.

Jean DAVALLON, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiations & médiateurs*, MEI, revue internationale de communication, n°19, 2004, p. 37-59.

Milad DOUEIHI, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Editions du Seuil, 2010.

Bernadette DUFRENE, « Institutions culturelles et Web 2.0. Mythes et réalités », *Numérisation du patrimoine*, Paris, Hermann Editeurs, 2013, p.119-131.

⁴⁰ Corinne WELGER-BARBOZA, « Les catalogues de collections des musées en ligne, au carrefour des points de vue », *Numérisation du patrimoine*, Paris, Hermann Editeurs, 2013, p.191-214.

Nathalie DUPONT, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°43, 2010, p. 95-121.

Sylvain FABRE, « L'histoire des arts et le temps à l'œuvre », *Le français aujourd'hui*, n°182, 2010, p. 35.

Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF, *La Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaetan Morin, 2005.

Yves JEANNERET, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2007 (réédition 2011).

Denis LEGROS et Jacques CRINON, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin/VUEF, 2002.

Lev MANOVICH, *The Language of New Media*, Cambridge, MIT Press, 2001; trad. Française, *Le Langage des nouveaux médias*, Paris, Les Presses du Réel, 2010.

Bruno OLLIVIER et Françoise THIBAUT, « Technologies, éducation et formation », *Hermès*, n°38, 2004, p. 191-197.

Hélène PAPADOUDI, *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, PUF, 2000.

Emmanuel SOUCHIER, Yves JEANNERET, Joëlle LE MAREC (sous la dir.), *Lire écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, bibliothèque publique d'information, 2003.

Anne Gagnebien

De la borne interactive au serious game, évolution des dispositifs multimédia d'apprentissage : la notion de développement durable et le registre du ludique

Les bornes interactives sont destinées à mobiliser l'utilisateur lors d'une visite pour lui faire découvrir quelque chose, réfléchir, apprendre, prendre position, au moment où il est présent dans le musée¹. Cependant depuis une dizaine d'années, les expositions scientifiques, techniques et de sociétés proposent également des dispositifs ludo pédagogiques innovants, plus précisément appelés « serious games » (désormais SG), qui sont sensés permettre, par leur usage, la médiation des comportements environnementaux responsables en faveur de la diffusion de l'information au sujet du développement durable. Leur présence dans les expositions a cependant été préfigurée par celle des bornes interactives que nous présenterons ensuite.

Notre méthodologie procède de l'étude des discours des concepteurs, visiteurs, des publications et rapports d'étude des musées sur les expositions en y associant des observations et grilles d'analyse. Le propos porte à la fois sur les bornes interactives et les SG et l'utilisation du ludique pour la transmission des savoirs. Au niveau des contenus et usages : nous étudierons deux SG qui questionnent la notion de développement durable développés par des institutions scientifiques. Nous reviendrons ensuite aux 8 types de bornes qui présageaient de l'utilisation des SG dans les expositions.

¹Jean DAVALLON, Joëlle LE MAREC, « L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées », *Réseaux*, volume 18, N°101, pp 173-195, 2000.

Les *Serious games* et l'apprentissage de la notion de développement durable

L'apprentissage du développement durable s'appuie sur les enseignements disciplinaires à l'école. De manière complémentaire, l'analyse de l'usage de deux jeux - un dispositif muséographique, Le Jeu de l'adaptation² en situation dans l'exposition *Océan, le climat et nous* à la Cité des Sciences et de l'industrie en 2012 et un SG Clim'Way, jeu vidéo en ligne conçu sur le mode des jeux de construction de ville (City Builder) présentés dans des expositions sur le développement durable - illustre le rôle pédagogique, axé principalement sur le mode participatif.

Un SG « invite l'utilisateur à interagir avec une application informatique dont l'intention est de combiner à la fois des aspects d'enseignement, d'apprentissage, d'entraînement, de communication et d'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo. Une telle association a pour but de donner à un contenu utilitaire (*serious*), une approche vidéoludique (*game*) »³. Mais pourquoi les SG, que l'on consulte principalement chez soi ont finalement fait leur apparition dans les expositions à destination des jeunes générations ? Si les SG permettent de mettre en scène des simulations de gestion

² Le Jeu de l'Adaptation est une installation ludique proposée aux publics sous forme de jeu collectif multimédia de type jeu de plateau : à deux, trois ou quatre, il s'agit de voter pour des choix de stratégie d'adaptation dans différents scénarios caractéristiques et fictifs et d'en voir les limites à long terme ou lors d'un phénomène météorologique exceptionnel.

³ Julian ALVAREZ, *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelles, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de l'Information et de la Communication, Université de Toulouse IOS et IOSI, 2007, p 3.

de crise où le visiteur peut agir en jouant, c'est souvent grâce à la collaboration durant le jeu d'autres joueurs que les problématiques soulevées par ces jeux peuvent se résoudre. Or ce traitement des « solutions pour un développement durable » par le ludique est pertinent quand il est lié à la question du développement durable, notion qui se révèle être un paradigme très difficile à traiter dans les expositions, selon les concepteurs d'expositions, et dont l'application relève également de la discussion, de la mobilisation comme nous allons l'illustrer.

Clim'Way, un serious game de gestion, une vision idéalisée de l'action sur le territoire

Le jeu Clim'Way réalisé par le CCSTI de Cap'Sciences (centre de culture scientifique et technique et industriel) de Bordeaux (il existe depuis 2013 un Clim'Way sur la ville de Paris⁴) est un jeu vidéo en ligne conçu sur le mode des jeux de construction de ville ou « city builder ». Il s'est appelé Clim'City au moment de son lancement en 2008, mais pour des questions de droits par rapport au jeu Sim City, son nom fut modifié⁵. Les concepteurs ont fait appel à cinq scientifiques du GIEC⁶, du CNRS et de l'institut national de recherche agronomique pour valider les scénarios climatiques qui peuvent se dérouler dans le jeu. Réalisé et produit à la suite de l'exposition *Climat sous influence* (en 2006)

⁴ <http://climway.paris.fr/>

⁵ Le projet a été lancé par Cap'Sciences de Bordeaux et ses partenaires sont la Caisse d'Épargne, la région Aquitaine, l'Ademe, GDF Suez, et Objectif Prod qui conçoit des interactifs et des serious games.

⁶ GIEC : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat.

comme une exposition virtuelle (ressources disponibles gratuitement sur le site internet de la CCSTI)⁷, l'environnement du jeu est divisé en quatre milieux (ville, campagne, mer et montagne). Nous ne reviendrons pas sur les objectifs du jeu. Il s'agit de gérer un système sous diverses contraintes et possibilités en termes de consommation énergétique et de gaz à effet de serre.

Retenons qu'il faut agir sur de nombreux paramètres et sur la gestion des ressources (notamment augmenter sa part d'énergie renouvelable de 60%, stabiliser sa consommation d'énergie à 40%). Quant à la question de l'adaptation, il s'agit de gagner 20 points d'adaptation. Le joueur peut visualiser sa progression grâce à trois indicateurs (énergie, objectifs, Clim Stats). Chaque joueur dispose de 50 points « pouvoirs publics », 50 points « entreprise » et 50 points « citoyens ». Une partie qui représente une année est constituée de 50 actions ou tours. Globalement, ce jeu présente une vision idéalisée de l'action où les différents acteurs semblent poursuivre un objectif unanime du problème climatique (pourtant conflictuel) associé à la question urbaine⁸. Le jeu est particulièrement précis quant aux avantages et inconvénients pour chaque action possible et participe ainsi au processus d'éducation, mais dans une logique de gestion. Ajoutons que le joueur (ce jeu n'est pas multi-joueurs, mais il en existe) doit gérer le problème climatique à

⁷ Ce jeu de gestion du changement climatique est disponible en ligne et sur CD-rom. Il fut publié en 2008.

⁸ Marine SOICHOT, *Les musées et centres de sciences face au changement climatique. Quelle médiation pour un problème socioscientifique ?* Thèse en Sciences sociales : SIC, science de l'éducation, Muséum National d'Histoire naturelle, 2011.

l'échelle régionale, avec des actions réalisables, en partie inspirées des plans climats nationaux et territoriaux.

Si l'objectif du jeu est d'amener le joueur à combiner différentes actions individuelles et collectives à partir d'une compréhension globale du problème, il ne prend pas véritablement en compte certaines dimensions sociales. Cependant Clim'Way ne tombe pas dans le travers de l'individualisation des enjeux : il faut certes impliquer les individus, faire en sorte que les individus s'engagent, mais dans une perspective collective (aucune focale sur les responsabilités individuelles n'est faite) et les acteurs et pouvoirs publics sont aussi impliqués. Par exemple dans Clim'Way, si les actions individuelles impliquent des investissements (travaux isolations, système de rafraîchissement), ces « petits gestes » représentent dans le jeu moins de la moitié des actions impliquant les individus.

Les SG, par leur apport immersif, les possibilités d'identification-décision-simulation et la gestion de problématiques environnementales complexes, deviennent un media interactif correspondant au niveau actuel de réactivité des joueurs ou des visiteurs comme nous avons pu l'observer dans les expositions. Le Jeu de l'adaptation en situation dans l'exposition *Océan, le climat et nous* présenté à Universcience est un dispositif muséographique associé à une tabletouch dans la dernière partie de l'exposition intitulée « l'adaptation de l'homme ». Les tabletouch sont des outils qui permettent de jouer à plusieurs sous le mode du jeu de plateau interactif.

Le Jeu de l'adaptation, un jeu interactif, une vision idéalisée de la concertation

Le Jeu de l'adaptation n'est pas un vrai SG car avec un thème tel que le changement climatique, il fallait mettre le visiteur en situation dans l'exposition : « il fallait un dispositif muséographique avec un résultat à donner rapidement au visiteur comme le proposent les bornes interactives » relatait la chef de projet de l'exposition⁹. Installation ludique proposée aux publics sous forme de jeu collectif multimédia de type jeu de plateau (à deux, trois ou quatre), il s'agit dans ce jeu de voter pour des choix de stratégie d'adaptation dans différents scénarios caractéristiques et fictifs et d'en voir les limites à long terme ou lors d'un phénomène météorologique exceptionnel. Les visiteurs de l'exposition sont ainsi amenés à faire partie d'un « Conseil ». Pour défendre le mode participatif, il est demandé au joueur individuel d'attendre l'arrivée d'autres participants (le jeu permet quatre votes). Les visiteurs devaient donc voter et déplacer un bulletin virtuel sur la table de jeu.

Trois scénarios ont été élaborés par l'équipe de projet, en collaboration avec trois chercheurs spécialisés sur la question climatique (S. Hallegatte¹⁰, A. Magnan¹¹ et

⁹ Propos recueillis auprès de Marie Christine HERGAULT, chef de projet de l'exposition lors d'un entretien en 2011.

¹⁰ Stéphane Hallegatte est économiste et ingénieur climatologue à Météo France. Il a participé à la réalisation du 4e rapport du GIEC en 2007. Il est également chercheur en économie au Cired (Centre International de Recherche sur l'Environnement et le Développement).

¹¹ Alexandre Magnan, spécialiste des questions de vulnérabilité et d'adaptation des sociétés au changement climatique. Géographe, il est chercheur à l'Institut du développement durable et des relations internationales (Iddri, Paris).

F. Gemenne¹²) qui ont réalisé un travail de prospective en s'inspirant de situations réelles ou qui pourraient advenir, à partir de leurs connaissances des terrains. Comme le spécifie la chef de projet de l'exposition : « L'objectif de ce jeu multi-joueurs était de faire comprendre que dans notre société à venir, rien ne sera fait si on n'arrive pas à se mettre un tant soit peu d'accord au moins sur l'objectif que l'on vise. Si on arrive à se concerter et à concilier les trois cursus social, économique et environnemental sans en laisser un de côté, on trouvera la solution. Si les joueurs ne sont pas d'accords entre eux, on leur propose de rejouer et d'essayer de discuter ensemble. Si toutefois aucun consensus n'est trouvé, le propos est alors de spécifier que de toute façon l'écosystème est vivant et va évoluer à ses risques et périls ». Cette approche est pertinente : tout est processus de négociation et débats entre les joueurs. Valorisant une représentation réaliste, ce jeu ne présente par ailleurs aucune solution ou combinaison miraculeuse.

Il avait été envisagé un mode multi-joueurs en ligne où le scénario évoluerait laissant les nouveaux joueurs sur un paysage déjà modifié qui continueraient à développer le territoire et l'histoire. Comme l'expliquait la commissaire : « Une partie de jeu, à la différence d'autres dispositifs muséographiques, offre une approche diversifiée : les combinaisons d'actions du jeu sont infinies et le joueur a la liberté de faire son choix. Quant à l'issue du jeu par ailleurs, elle n'est pas prédé-

¹² François Gemmene était à l'époque chargé d'études à l'IDDRI. Il travaille sur la question des migrations liées aux catastrophes naturelles et enseigne la géopolitique du changement climatique et la gouvernance internationale des migrations à Sciences Po Paris.

terminée, c'est le joueur qui la construit avec les autres joueurs». Ce type de production muséale de SG en ligne est le résultat d'un traitement conséquent de modélisation, de communication scientifique du problème climatique et de scénarisation qui attire tout type de public. Il est relevé par ailleurs par la commissaire, et confirmé lors de nos observations, que le public adolescent est particulièrement réceptif à ce type de dispositif¹³.

On observe donc une logique de gestion en mode individuel dans Clim'Way que l'on ne retrouve pas dans le Jeu de l'adaptation. Celui-ci valorise les innovations techniques en mettant en avant le paradigme du développement durable : informer, éduquer, sensibiliser. Nous proposons maintenant une généalogie de la relation des visiteurs avec les dispositifs interactifs appelés ludo pédagogiques allant des bornes interactives au serious games

De la borne aux serious game (ou jeux sérieux)

Les bornes interactives, qui ont essentiellement une fonction didactique, permettent de présenter des contenus, des scénarios d'animations et des conditions

¹³ Anne GAGNEBIEN, Cécilia JAUNIAU, Ilaria VALOTI, Geneviève VIDAL, « Analyse des usages de l'iPad et de la Muséotouch », LabSic, *Rapport d'étude pour le musée des Confluences, service développement et stratégie*, Nathalie Candito, [en ligne] : <http://reseau.erasme.org/Evaluation-Ipad-au-musee-et.>, 2011. Étude qualitative réalisée du 4 mars au 15 avril 2011, des usages d'une table interactive « Muséotouch » et d'une tablette iPad. Les deux dispositifs étaient insérés dans l'exposition *Le musée des Confluences dévoile ses réserves*, présentée au musée gallo-romain de Fourvière du 16 décembre 2010 au 8 mai 2011.

d'activités spécifiques. Elles ont été relayées par le web et d'autres formes de présentations, même si elles existent et restent très présentes encore dans les expositions. À l'époque, à la Cité des Sciences en 2003, aujourd'hui Universcience, on parlait déjà de mutation muséologique, d'ubiquité numérique, de déporter une partie des contenus dans la sphère domestique, professionnelle ou scolaire¹⁴.

Nous commencerons par revenir en sur la typologie inspirée des travaux de Bernadette Goldstein¹⁵ qui identifiait alors 6 types de borne pour comprendre cette importance du ludique dans les expositions. Cette typologie permet de valider les modalités de transmission des savoirs de ces dispositifs : le quizz, les bases de données, les jeux d'aventures et/ou jeux de rôle, les jeux d'ordonnancement, de classement ou d'agencement, la simulation, l'expérimentation. A cette typologie, nous ajoutons deux types : la coopération/participation et enfin les parcours d'identification que nous avons alors étudié lors notre terrain de recherche en 2003.

Selon Bernadette Goldstein, le **quizz**, au niveau de ses usages ne servirait à rien pour diffuser des savoirs. Il n'y aurait pas de mémorisation à long terme et pas d'appropriation de contenu car l'utilisateur ne répond pas à ses propres questions. Il ne consoliderait que ses acquis. Cependant, nous avons observé que le visiteur peut se souvenir d'une information donnée sur un

¹⁴ Anne GAGNEBIEN, *La borne et l'exposition scientifique à travers deux études de cas : la GGE et la CSI*. Mémoire de DESS Conceptions et réalisation d'expositions scientifiques et technique, sous la direction de Geneviève VIDAL, Université Paris 13, 2003.

¹⁵ Berdanette GOLDSTEIN, *Interactifs, fonctions et usages dans les musées*, Rapport de la DMF, 1996.

quizz. Il peut amplement répondre à l'ensemble des questions s'il a lu les textes sur ce sujet dans l'exposition. De plus, par le système d'essai-erreur ou parce qu'il n'a pas lu l'information, le quizz pris dans son ensemble permet donc de mémoriser et de vérifier ses connaissances sur un thème. On retrouve par ailleurs des quizz sur les sites des expositions en lignes et dans les SG (tel que le jeu Clim Way) ou le scoring¹⁶ est très apprécié par les joueurs. Ils viennent souvent ponctuer le jeu.

Les bases de données se constituent toujours autour d'un propos, à destination d'un public donné, dans une situation particulière. Il existe deux catégories de dispositifs où la base d'information est soit directement accessible par l'intermédiaire d'un menu, soit c'est le visiteur qui pose des questions et le système lui répond. Ce type de borne est souvent utilisé pour mettre des notices d'objets, expliquer des expériences. Les recherches peuvent être multiples et croisées. Cependant, l'avantage offert par l'extrême facilité de navigation de ce type de logiciel - type « hypertexte » comme sur Internet -, est malheureusement entravé par la perte d'orientation dans la recherche. En effet, les requêtes ne sont intéressantes que si l'utilisateur est motivé par la recherche d'une information particulière. Système très présent dans les expositions, il faut l'intégrer avec prudence : le problème pour ce type de dispositif est qu'il ne faut pas que le visiteur stationne trop longtemps devant la borne ou alors il faut la dupliquer, la mettre également en ligne. Dans le cas des SG, lors d'une consultation en ligne, la base de don-

nées est toujours accessible. La question du temps de consultation ne se pose pas ici.

Inspirés en général de l'intrigue policière ou du roman d'aventure, **les jeux d'aventure ou jeux de rôle** ont une structure de jeu souvent constituée d'une arborescence complexe mais invisible de l'utilisateur. Ce type de jeu sur borne est des plus pédagogiques, mais également un des plus détourné par le visiteur car ce dernier a l'impression d'orienter directement et très librement le scénario selon Bernadette Goldstein. En effet, s'il joue en général bien la première fois, le visiteur aura tendance à prendre des risques la seconde mais cela importe peu car ces jeux peuvent faire découvrir un point sensible sur un sujet donné. Prenons un exemple dans le domaine de la santé : le jeu Panacéum¹⁷ développé par Universcience. Le visiteur a le choix entre une prise de risques pour sa propre santé ou sa protection pour arriver à réaliser le scénario. La première fois, relate le concepteur¹⁸ : « l'utilisateur fait très attention et privilégie sa santé puis, souvent, recommence en faisant les choix les plus dangereux pour lui. Les objectifs pédagogiques seront définis de ma-

¹⁷ Jeu en ligne Panacéum :

http://archives.universcience.fr/francais/ala_cite/evenemen/20ans/panaceum/index.htm (consulté le 14 décembre 2015).

¹⁸ Extrait entretien concepteur du jeu (Gagnebien, 2003, p 169) « *Il fallait trouver une plante magique, dans une ambiance de labo pharmaceutique menée comme une intrigue policière. Et puis, il nous arrive pleins de pépins, il faut prendre des risques et il faut en plus apprendre à se protéger, le tout dans un temps limité pour la mission. Le propos de la pratique médicamenteuse est transformé en une espèce de dialectique entre protection et prise de risques. Un expert peut vous aider mais il est possible que l'on se surprotège, donc on tombe malade...et on peut réussir ou pas la mission.* »

¹⁶ Scoring : méthode qui consiste à affecter un score (une « note », des points) à chaque joueur.

nière rigoureuse pour éviter toute dérive de l'objectif initial »¹⁹. Ce scénario se retrouve aujourd'hui dans les SG malheureusement souvent assez linéaires au niveau du ressenti du joueur ou « gameplay ». Il est difficile d'être un anti-héros. Prenons l'exemple du jeu webdocumentaire *Fort Mac Money* de David Dufresne. Le joueur est au centre d'une expansion urbaine rapide. Il est un témoin et un acteur du documentaire. Par exemple, tout en gardant un œil sur le monitoring (où figurent les indicateurs de la ville que l'on peut faire évoluer au gré des parties), chacun gagne des points d'influence en allant à la rencontre des personnages filmés et vivant à l'époque dans la ville canadienne. Plus les points d'influence s'accumulent, plus les arguments et les votes du joueur auront du poids dans l'orientation du projet. Deux visions s'affrontent : soit les joueurs votent pour favoriser l'exploitation pétrolière juteuse des sables bitumeux en condamnant l'environnement de la région, soit ils refusent la catastrophe écologique en précipitant la ville dans un désastre économique²⁰. Nous avons essayé d'avoir un

¹⁹ Anne GAGNEBIEN, *La borne et l'exposition scientifique à travers deux études de cas : la GGE et la CSI*. Mémoire de DESS Conceptions et réalisation d'expositions scientifiques et technique, sous la dir. de Geneviève VIDAL, Université Paris 13, 2003, p 170.

²⁰ *Fort Mc Money*. (2013-2015) réalisé par David Dufresne, est un SG de forme hybride, entre jeu vidéo et webdocumentaire gratuit en ligne. Son scénario s'appuie sur la transposition virtuelle d'une ville réelle, Fort Mac Murray en Alberta, au Canada. L'enjeu est ici de comprendre les impacts de l'exploitation des sables bitumeux (3^{ème} exploitation mondiale) sur la réalité sociale, environnementale et économique de cette ville dont le devenir est mis en débat entre les joueurs qui peuvent constater les effets de leurs décisions.

comportement dit « déviant », de ne pas suivre les règles, mais nous n'y sommes pas parvenues²¹.

Les jeux d'ordonnement, de classement ou d'agencement permettent d'établir une chronologie d'évènements (par exemple, trouver l'ordre des étapes de la production d'un vaccin, d'une installation d'éoliennes...). Ils permettent facilement au visiteur de voir ses propres erreurs et de refaire des expériences. Ils peuvent offrir plusieurs réponses justes. La principale qualité de ce jeu est de comprendre la procédure à suivre par étape. Le problème reste que jouer à ce type de dispositif prend souvent du temps. Ces types de jeu d'ordonnement présents dans les SG ne souffrent pas de cette difficulté de consultation, étant le plus souvent jouables sur Internet.

La simulation offre des manipulations non réalisables en exposition que seuls les programmes informatiques peuvent réaliser. La borne gère en son système des simulations complexes et multimédia. Toute simulation suppose modélisation, c'est-à-dire la transcription logique d'un processus. Ce type de bornes ou appareil simulateur présente souvent des phénomènes chimiques ou biologiques. Il fait appel à la simplification ou la « figurabilisation » pour reprendre un terme de Jean Davallon²². Ces dispositifs peuvent être très im-

²¹ Hélène BAILLEUL, Anne GAGNEBIEN, « Faire accepter le projet de la ville durable : analyse urbano-communicationnelle des dispositifs contemporains de communication territoriale », *Animation socioculturelle : quelle place dans le projet urbain*, pp. 331-351, Bordeaux, Carrières sociales éditions, coll. des Paroles et des Actes, 2014.

²² « Figurable : transposer un système sémiotique (un discours, un texte scientifique) dans un autre, en utilisant les images, le visible ». Jean DAVALLON, *L'exposition à l'œuvre : stratégie de*

mersifs en fonction de leur traitement scénographique (ex : le simulateur de vol à Universcience où l'utilisateur est physiquement impliqué). La simulation permet aussi de tenir le rôle d'un scientifique ou d'un chercheur et de reproduire ses expériences qui, pour de nombreuses raisons, ne peuvent être réalisées par lui-même mais par le visiteur. Elle permet ainsi l'essai et l'erreur avec un effet de réalité sans présenter de danger. Le problème de la simulation est que l'utilisateur n'a jamais la possibilité de vérifier sa manipulation (par exemple : les commandes pourraient être inversées). Il existe une autre restriction : il est très difficile de passer de l'expérimentation à la théorie. Le visuel est parfois trop fort et l'utilisateur ne peut interpréter la théorie sous-jacente.

Proche de la simulation, l'**expérimentation** se différencie de cette dernière car les objets manipulés sont réels et l'action physique est primordiale. L'objectif n'est pas de présenter un modèle théorique mais de faire tester physiquement un dispositif. Citons deux exemples, tout d'abord celui de faire du vélo pour comptabiliser ses glucides ou les kilomètres parcourus que l'on trouve souvent dans les expositions sur le développement durable et le changement climatique (cf. figure 1 photo exposition *Changer d'Ere*) ou bien le SG *Epidémik* présenté à la Cité des sciences en 2008, de type jeu de plateau qui reprend cette démarche en utilisant le corps (cf. figure 2 : le visiteur spectacularisé dans l'exposition *Epidemik*).

Les bornes de type « **participatif** » permettent aux visiteurs d'apporter des témoignages, des idées au mu-

sée ou à leur groupe. En réseau et sur internet, le dialogue entre visiteur et musée est plutôt d'ordre contributif (comme à travers l'exemple des livres d'or). Un *serious game* propose plus stratégiquement un forum sur le jeu.

Le dernier type de borne identifié est de type « **parcours d'identification** ». Situées à l'entrée et à la sortie de l'exposition, ces bornes permettent essentiellement aux visiteurs de reprendre leur parcours, et de conserver leurs résultats (jeux, vidéos regardées...). Le visiteur, à l'issue de sa visite, pourra ainsi retrouver les contenus augmentés de l'exposition (bibliographie, vidéos...) et reprendre sa visite s'il le souhaite mais sur le site internet cette fois-ci, à l'aide du numéro d'identification donné sur son billet d'entrée. Dans un SG, c'est l'usage d'un identifiant (nom du joueur, adresse mail, liens réseaux sociaux etc.) qui facilite l'enregistrement des données pour proposer des contenus, et partager des données variés.

Cette typologie illustre certaines des intentions de concepteurs d'expositions de multiplier les accès à la connaissance et d'adapter au mieux les propos, les objectifs, les messages au dispositif choisi. Il existe parfois des effets de concurrence à la fois entre les dispositifs interactifs mais également avec les autres éléments muséographiques, les expositions étant aujourd'hui majoritairement multi-supports. Le problème est également sensible selon le mode de visite : seul ou à plusieurs. Un dispositif interactif peut-être un moment fort, comme un facteur de tension entre les visiteurs. Cette observation a été faite dans le cas de SG, notamment concernant la thématique du développement durable. Cette résistance intervient à deux ni-

communication et médiation symbolique, Paris, L'Harmattan Communication, 1999, p 65.

veux. La première tension s'illustre avec la notion même de développement durable, cette dernière étant accompagnée d'un appareil méthodologique et instrumental qui a pris sens à travers les stratégies d'injonction et de préconisation mises en place tout particulièrement dans les expositions, devenues des outils promotionnels dans le domaine²³. La seconde tension se situe dans les stratégies de communication au niveau des SG. En effet, ces messages permettraient de susciter des changements d'attitude individuels et d'adopter de nouvelles pratiques quotidiennes (La figure du héros ordinaire et de l'anti-héros) ainsi que les Ecogestes évoqués. Cependant, après analyse et observations, la communication sous forme d'injonction a montré ses limites. Le visiteur citoyen doit être impliqué, mais le mode opératoire est délicat avec ces jeux. Le développement durable pousse par ailleurs à communiquer des informations qui sont relativement difficiles à comprendre de par leur scientificité, mais on observe que cette notion associée à des jeux permet des mises en scène de situations de gestion de crise où les visiteurs peuvent agir en jouant, l'objectif étant de faire changer leur comportement en faveur du développement durable, de passer d'une sensibilisation environnementale passive à une action responsable, où chacun, à son niveau, pourrait prendre conscience de ses impacts sociétaux en modifiant ses propres comportements.

Les apprentissages retirés d'une visite muséale ou patrimoniale doivent développer nos capacités de raisonnement durant l'expérience de visite mais aussi

²³ Anne GAGNEBIEN, « *Serious game* et développement durable », *Lettre de l'OCIM*, n° 143, p 20-27, 2012.

dans toutes les sphères de la vie quotidienne, faisant de ces lieux des « mental gymnasiums »²⁴. Nous souhaitons, dans un troisième temps, grâce à deux autres expériences démontrer le potentiel cognitif que peuvent apporter les dispositifs numériques en classe avec les tablettes dans le milieu scolaire. Un second exemple de pédagogie par le ludique peut être apporté par l'expérience mise au point par Katie Salen, développeuse de jeux vidéo dans les classes de *quest to learn* (apprendre en jouant) à New York et à Chicago²⁵.

De la tablette aux fablabs

Si en France nous ne sommes qu'aux balbutiements de la tablette numérique dans les écoles (les enseignants doivent être formés, les programmes et logiciels développés), un rapport québécois paru en 2014 sur l'usage des IPAD dans 18 écoles du secondaire relève que l'utilisation des jeux en classe n'est plus à démontrer, quand en dehors de l'école, les élèves eux-mêmes indiquent passer avec cet outil la majeure partie de leur temps à s'amuser et à se socialiser.

Thierry Karsenti et Aurélien Fievez, les auteurs du rapport *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*, identifient après des entretiens avec 6057 élèves, que plus d'un tiers (2301 élèves) indiquent jouer à des jeux sur tablettes quand

²⁴ Duke, L. 2010. "The Museum Visit: It's an Experience, Not a Lesson", *Curator*, Volume 53, no 3, p. 271-279.

²⁵ Méthode pédagogique mise au point par la conceptrice de jeux vidéo Katie Salen dans un collègue public New-Yorkais. Site de l'école et présentation de Katie Salen : <http://q2l.org/users/katie-salen> (consulté le 20 janvier 2014)

ils ont terminé une tâche ou un travail. Il ne s'agit donc pas d'un programme pédagogique (cf. figure 3). Les auteurs relèvent également des usages liés à la lecture et l'écriture particulièrement limités. La tablette en classe sert avant tout à «travailler dans les manuels scolaires ». Ce résultat n'est pas surprenant puisque les manuels scolaires numériques sont principalement utilisés via Internet dans les écoles où la tablette est obligatoire au Québec²⁶.

Un autre exemple de pédagogie par le ludique peut être apporté par l'expérience mise au point par Katie Salen, développeuse de jeux vidéo dans les classes de *quest to learn* (apprendre en jouant) à New York et à Chicago. Comme l'explique Katie Salen et al. dans son ouvrage *Quest to Learn, developing the school for digital kids*²⁷ et sur le site de l'Institut of play²⁸, la caractéristique d'une classe de *Quest to learn* est qu'à l'enseignant traditionnel s'adjoint un concepteur de jeu qui aide les enfants à développer leur projet : chaque classe doit mettre en place un jeu correspondant aux enseignements qu'elle reçoit. Le concepteur conçoit l'environnement ludique, mais ce sont les

élèves qui élaborent les règles du jeu et les divers événements.

Si les programmes sont les mêmes que dans l'enseignement traditionnel : l'enfant acquiert des compétences en maths, en physique, en histoire, en lettres, les méthodes d'apprentissages passent cependant par des procédures radicalement différentes. La pédagogie de *Quest to learn* met en jeu des principes, comme la "gamification" (scores, progression). Des jeux, des énigmes, sont incorporés à l'enseignement scolaire. Par ailleurs, Il existe aussi des labs (laboratoires appelés Smalllab ou fablab) dans cette école. Le « Smallab » est un espace d'apprentissage avec des "objets numériques" projetés sur le sol. Les enfants peuvent interagir avec eux, via des capteurs sans fil, et élaborer divers scénarios avec leur aide. Le second type d'espace d'apprentissage est un fablab. Le fablab est la contraction de deux mots anglais « fabrication » et « laboratory », que l'on peut traduire par « laboratoire de fabrication ». Le réseau mondial des fablabs existe depuis 1998, il fut lancé par le MIT (Massachusetts Institute of Technology), sous l'impulsion du professeur Neil Gershenfeld. Le concept est né après un cours intitulé « How to make (almost) everything ». Lieu ouvert aux publics par définition, il permet de fabriquer, concevoir, réparer toutes sortes d'objets. Ainsi, à *Quest to learn*, dans ce petit fablab, les élèves peuvent "bricoler" selon leurs désirs tous les systèmes interactifs qu'ils imaginent. *Quest to learn* changera-t-il les méthodes traditionnelles d'éducation ? Nous verrons si le modèle de promotion du jeu comme activité à la fois pédagogique, mais aussi facteur d'intégration sociale et de développement personnel est repris en France. Les applications de jeu

²⁶ Loi 7 sur l'instruction publique au Québec.

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/113_3.html (consulté le 14 septembre 2015)

²⁷ Katie SALEN, Robert TORRES et al., *Quest to learn, developing the School for digital Kids*, The MIT Press, Massachusetts, Cambridge, London, 142 p. En ligne : <http://www.instituteofplay.org/wp-content/uploads/2011/02/QuestToLearn-DevelopingTheSchoolForDigitalKids.pdf>, 2011 (consulté le 14 décembre 2015).

²⁸<http://www.instituteofplay.org/work/projects/developing-quest-to-learn/> (consulté le 14 décembre 2015).

développées sur les tablettes, apparaissent être une solution pour la médiation et la transmission des savoirs, même si l'aspect ludique est encore sous utilisé avec ces dernières.

Conclusion

La présence accrue du ludique dans les expositions ou événements de la communication publique paraît être un moyen de s'adapter à l'impératif de la sensibilisation à un changement de comportement en faveur des pratiques environnementales²⁹. En matière de pédagogie, n'assisterait-on pas au règne du « apprendre en s'amusant », ou du « *quest to learn* » (apprendre en jouant) ? Le challenge à relever est la formation des enseignants certes, mais également le développement d'applications éducatives et ludiques à élaborer de concert entre pédagogie et conception multimédia dans les écoles. Le ludique et sa version numérique constitueraient alors une alternative valorisant les pédagogies créatives et actives (l'élève étant acteur de son apprentissage) mais également collaboratives pour toucher plus largement le public scolaire que cela soit dans les expositions ou durant les séquences pédagogiques en classe.

²⁹ Anne GAGNEBIEN, Béatrice JALENQUES-VIGOUROUX, « Mise en récit du développement durable ; comment le musée élabore ses expositions », dans Jacqueline EIDELMAN (dir.), *Musées et développement durable, Musées-Mondes*, La Documentation Française, p 231-248, 2011.

Bibliographie

Julian ALVAREZ, *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelles, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de l'Information et de la Communication, Université de Toulouse IOS et IOSI, 2007.

Hélène BAILLEUL, Anne GAGNEBIEN, « Faire accepter le projet de la ville durable : analyse urbano-communicationnelle des dispositifs contemporains de communication territoriale », *Animation socioculturelle : quelle place dans le projet urbain*, pp. 331-351, Bordeaux, Carrières sociales éditions, coll. des Paroles et des Actes, 2014.

Jean DAVALLON, *L'exposition à l'œuvre : stratégie de communication et médiation symbolique*, Paris, L'Harmattan Communication, 1999.

Anne GAGNEBIEN, « *Serious game* et développement durable », *Lettre de l'OCIM*, n°143, p 20-27, 2012.

Anne GAGNEBIEN, Cécilia JAUNIAU, Ilaria VALOTI, Geneviève VIDAL, « Analyse des usages de l'iPad et de la Muséotouch », LabSic, *Rapport d'étude pour le musée des Confluences, service développement et stratégie*, Nathalie Candito, [en ligne] : <http://reseau.erasme.org/Evaluation-Ipad-au-musee-et.>, 2011.

Anne GAGNEBIEN, Béatrice JALENQUES-VIGOUROUX, « Mise en récit du développement durable ; comment le musée élabore ses expositions », dans Jacqueline EIDELMAN (dir.), *Musées et développement durable, Musées-Mondes*, La Documentation Française, p 231-248, 2011.

Anne GAGNEBIEN, *La borne et l'exposition scientifique à travers deux études de cas : la GGE et la CSI*. Mémoire de DESS Conceptions et réalisation d'expositions scientifiques et technique, sous la dir. de Geneviève VIDAL, Université Paris 13, 2003.

Berdanette GOLDSTEIN, *Interactifs, fonctions et usages dans les musées*, Rapport de la DMF, 1996.

Thierry KARSENTI, Aurélien FIEVEZ, *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis*. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada). Montréal, QC : CRIFPE. Rapport en ligne depuis le 18/01/2014 : <http://www.karsenti.ca/ipad/>, 2013.

Joëlle LE MAREC, « Interactivité et multimédia : lieux communs revisités par l'usage », *Rencontres médias 2* (1997-1998), éditions du centre Georges Pompidou, Paris, 1998.

Katie SALEN, Robert TORRES et al., *Quest to learn, developing the School for digital Kids*, The MIT Press, Massachusetts, Cambridge, London, 142 p. En ligne: <http://www.instituteofplay.org/wp-content/uploads/2011/02/QuestToLearn-DevelopingTheSchoolForDigitalKids.pdf>, 2011

Marine SOICHOT, *Les musées et centres de sciences face au changement climatique. Quelle médiation pour un problème socioscientifique ?* Thèse en Sciences sociales : SIC, science de l'éducation, Muséum National d'Histoire naturelle, 2011.

Annexes



Figure 1 : Vélo pour observer l'énergie produite en pédalant dix minutes à 25 km/h dans l'exposition Changer d'ère, CSI, 2007, photo Anne Gagnebien, CSI tous droits réservés.



Figure 2 : le visiteur spectacularisé dans l'exposition Epidemik à Universcience, creditCopyright © 2009 Laforme New Media.

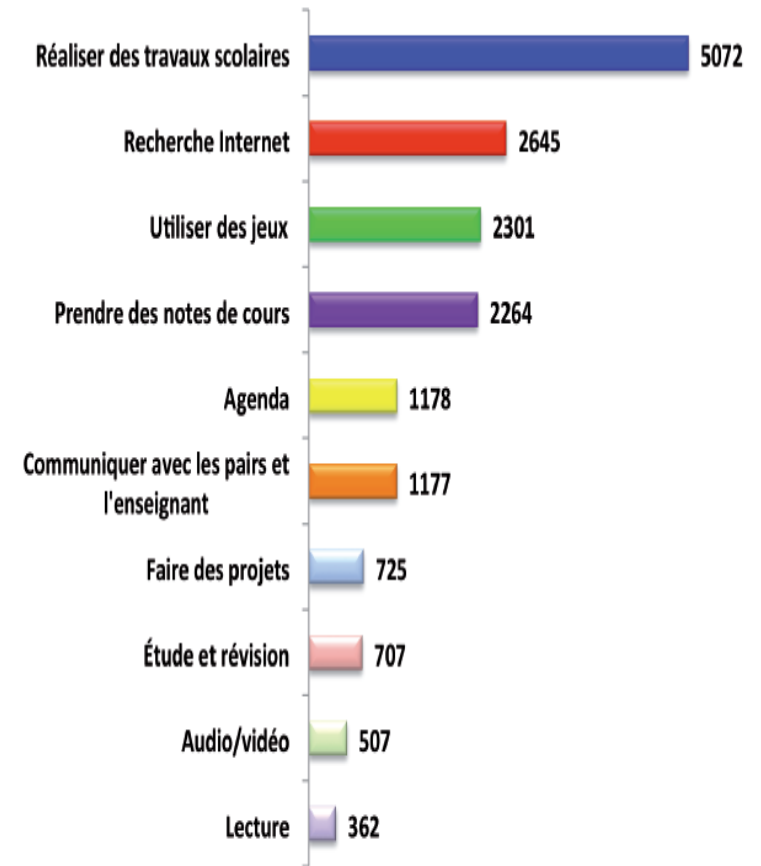


FIGURE 9. Activités réalisées, avec la tablette tactile, par les élèves, en classe.

Figure 3 : Graphique issu de la page 19 du rapport en ligne de Karsenti, T. et Fievez, A. 2013. L'iPad à l'école : usages, avantages et défis. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada). Montréal, QC : CRIFPE.

http://www.karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf (consulté le 15 décembre 2015).

Françoise Lejeune

L'arg artistique Alter Ego : une médiation créatrice en partenariat avec le Centre Pompidou-Metz

Alter Ego est un jeu artistique à réalités alternées (ou ARG) organisé par l'Université de Lorraine, en collaboration avec la Ville de Metz et le Centre Pompidou-Metz (CPM) et activé à Metz le 5 avril 2013 et le 28 mars 2014. En 2014, *Alter Ego* a couplé jeu en ligne et application de réalité augmentée sur des *smartphones* fournis par l'Université de Lorraine. Neuf équipes, de quatre, cinq ou six joueurs, se scindèrent respectivement en deux, certains joueurs restaient derrière leur écran d'ordinateur pour résoudre les énigmes du jeu en ligne, les autres se rendaient dans les rues de Metz pour récolter des indices. La découverte des indices permettait d'élucider les énigmes, d'avancer dans les quêtes et gagner des diamants. Enfin, *Alter Ego* étant un rallye, le jeu favorisait la rapidité, l'équipe ayant réalisé le meilleur temps et gagné le plus de diamants gagnait le jeu. L'objectif du Centre Pompidou-Metz était d'augmenter sa fréquentation par le jeune public, notamment messin. L'objectif de l'Université de Lorraine était de promouvoir l'activité artistique de ses étudiants en dehors de l'enceinte universitaire. Notre objectif en tant que chercheur était d'étudier la façon dont l'attention se partageait entre activité ludique et moments contemplatifs.

En 2014, *Alter Ego* s'appuyait sur la fiction suivante : « Suite à une collision entre un météorite et notre soleil, celui-ci se dilate. L'air sur la surface de la Terre est devenu irrespirable et les Terriens se réfugient sous sa surface. Un siècle plus tard, l'un de ces Sous-Terriens est remonté à la surface, il a été kidnappé par des Terriens qui ont muté. Jusqu'où irez-vous pour le sauver ? »

Nous analyserons le partage entre activité intellectuelle et activité ludique durant l'activation du jeu à réalités alternées à travers un corpus méthodologique comprenant :

- des enregistrements vidéo de l'activité des joueurs dans la salle informatique et dans la rue ;
- une enquête sur les émotions inspirée de la Question 33 du Questionnaire Genevois d'Appraisal ou GAQ de Klaus Scherer associée à une question sur le moment fort du jeu (Annexe 1)¹ ;
- des entretiens réalisés auprès de 37 joueurs.

Nous présenterons dans un premier temps le champ dans lequel s'inscrit Alter Ego avant de présenter plus précisément les modalités d'immersion dans le jeu. Nous partagerons certains résultats de notre recherche qui nous conduiront à discuter des conditions de l'émergence de moments contemplatifs durant le déroulement du jeu.

Alter Ego : une médiation créatrice destinée aux non-publics de l'art contemporain

Alter Ego est une médiation créatrice, il s'agit d'une œuvre qui tente d'opérer une médiation culturelle et artistique tout en divertissant ses participants.

La problématique des non-publics

Dès 1969, l'étude de Pierre Bourdieu et Alain Darbel, restituée dans *L'Amour de l'Art, les musées d'art et leur public*, aboutissait à un portrait-type du public des musées qui tenait compte de cinq éléments principaux : la motivation, le budget-temps, les opportunités, le re-

¹ http://www.affective-sciences.org/system/files/webpage/GAQ_Fran%C3%A7ais_0.pdf

venu, et l'éducation (niveau d'études et profession)². Les auteurs en arrivaient à la conclusion que les musées étaient "faussement démocratiques et qu'ils sélectionnent leurs publics en légitimant une culture de classe"³. L'absence de médiation explicative contribuait à trier les publics et faire en sorte que ceux qui disposaient alors des codes de compréhension des œuvres se sentaient chez eux tandis que les autres étaient marginalisés. "Pour que la culture puisse remplir sa fonction de légitimation des privilèges hérités, il faut et il suffit que soit *oublié* ou *nié*, le lien à la fois patent et caché entre la culture et l'éducation."⁴. Plus récemment, en 2008, Hana Gottesdiener révélait le processus psychologique de certains visiteurs qui se sentaient en situation d'échec dans un musée⁵. Dans son article "Image de soi - image du visiteur et pratiques des musées d'art", elle insistait sur l'incapacité des musées à amener les non-publics à visiter leurs expositions. Cela s'expliquerait, selon l'auteure, par la relation complexe entretenue entre l'image de soi du visiteur et l'image qu'il se fait du visiteur "idéal". Plus un individu aura de lui-même une image éloignée de celle qu'il se fait du visiteur idéal du musée, moins il sera susceptible de se rendre au musée. Inversement, plus

2 Bourdieu P. et Darbel A., *L'amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit, 1996.

3 Anne KREBS, Nathalie ROBATEL, *Démocratisation culturelle. L'intervention publique en débat*, 947, Paris, La documentation française, 2008, p. 34.

4 Pierre BOURDIEU, Alain DARBEL, *L'amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit, 1966, p. 164.

5 Hana GOTTESDIENER, Jean-Christophe VILATTE, Pierre VRIGNAUD, « Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art. » In *Culture études*, 3, Paris, Ministère de la culture, 2008.

l'individu aura une image de lui-même proche de celle qu'il se fait du visiteur "modèle" d'un musée, plus il sera susceptible de fréquenter assidûment les musées. Hana Gottesdiener l'explique par "le risque de la confrontation avec soi ou celui du passage dans un monde qui n'est pas le sien, le risque de la confrontation à l'œuvre qui conduit le visiteur à s'analyser comme sujet susceptible d'affirmer ses goûts, d'éprouver des émotions et d'exercer son sens critique, expérience que certains n'arrivent pas à éprouver et qui les met en situation d'échec."⁶ Une médiation créatrice peut-elle proposer à ces visiteurs des corps-à-corps inédits et émancipateurs avec l'œuvre d'art et/ou l'espace d'exposition ?

L'expression "médiation créatrice" s'est d'abord développée autour de l'art thérapie, les séances de médiation créatrice permettent à des patients de s'exprimer librement par la création artistique. La création est réflexive, elle autorise un retour vers soi du sujet et vise une amélioration de la santé, sans passer par un processus thérapeutique. La médiation créatrice telle que nous l'entendons n'a pas de visée thérapeutique. Il s'agit, au sens large, d'une médiation artistique centrée sur la relation à l'autre. Selon Jean Caune, "Pour fonder une conception de l'expérience esthétique, qui ne soit pas seulement celle du rapport à l'art, il importe de considérer la dimension sensible de la relation interpersonnelle."⁷ Dans ce cadre, les médiations créatrices sont, avant tout, des œuvres relationnelles⁸ qui impli-

quent le public dans le processus de création de l'œuvre et tendent à se démarquer de la médiation culturelle plus classique, comme outil de valorisation et d'élucidation des œuvres d'art.

Nous présenterons ici une étude de cas sur Alter Ego. La participation du public, transformé en joueurs, pouvait permettre de le rendre plus critique et de faire tomber les barrières invisibles qui dissuadent les non-publics de se rendre dans un espace culturel, en particulier au Centre Pompidou-Metz.

Depuis une vingtaine d'années, les sociologues et les institutions culturelles font montre d'un intérêt croissant pour les publics. Cet intérêt se justifie par un souci démocratique de bonne gestion des deniers publics qui doivent profiter à l'ensemble de la population. En 2008, Olivier Donnat constatait dans un rapport sur la démocratisation culturelle qu'"Il n'y a [donc] pas eu, à l'échelle de la population française, de "rattrapage" des milieux sociaux les moins investis dans la vie culturelle."⁹ De plus, l'art contemporain est évincé "à l'échelle de la population française, voire même au sein des milieux cultivés"¹⁰. C'est pourquoi la collaboration entre le département Arts de l'Université de Lorraine et le Centre Pompidou-Metz avait un double objectif, d'une part sensibiliser un public non-expert à l'art contemporain, d'autre part amener ce public jusqu'au Centre Pompidou-Metz et le familiariser avec ce lieu afin qu'il s'y sente chez lui.

⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁷ Jean CAUNE, *Pour une éthique de la médiation : Les sens des pratiques culturelles*, Grenoble, PUG, 1999, p. 216.

⁸ Nicolas BOURRIAUD, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les presses du réel, 1998.

⁹ Anne KREBS, Nathalie ROBATEL, *Démocratisation culturelle. L'intervention publique en débat*, 947, Paris, La documentation française, 2008, p. 68.

¹⁰ *Ibidem*, p. 70.

La méthode du quest learning

Alter Ego peut être qualifié de "quest learning" ou de "pédagogie questionnante", c'est-à-dire que le jeu reposait sur l'idée que le joueur irait chercher lui-même les éléments de la médiation artistique et patrimoniale au lieu de les recevoir directement des médiateurs.

À titre d'exemple, une médiation a été conçue sur la Cathédrale de Metz, grâce à une collaboration étroite avec le Chanoine. Les joueurs étaient amenés à s'intéresser au Graouilly, un animal mythique ressemblant à un dragon, chassé de Metz par Saint Clément. Nous avons fourni aux joueurs en ligne la représentation d'un vitrail que leurs camarades sur le terrain devaient retrouver *in situ*. Ils étaient donc conduits à opérer une veille documentaire afin de récolter des informations sur le Graouilly, puis à explorer la Cathédrale que nombre d'entre eux n'avaient jamais visitée. L'étape à la Galerie Octave Cowbell opérait une médiation sur Marcel Duchamp car, au pied de la galerie, sur le trottoir, était gravé le titre de l'une de ses œuvres, *Nu descendant l'escalier*. Enfin, concernant le Centre Pompidou-Metz, nous avons choisi de faire une médiation sur son architecture, conçue par les architectes Shigeru Ban, Jean de Gastines et Philip Gumuchdjian. Ainsi, des indices étaient fournis concernant les jardins du Centre Pompidou, son emplacement au-dessus d'un théâtre romain ou la forme de son toit. La dernière énigme, en particulier, mettait l'accent sur la forme du Centre inspirée d'un chapeau chinois. Les joueurs devaient décoder un ensemble de chiffres qui renvoyaient à des lettres de l'alphabet. Ces lettres, rassemblées, formaient le groupe de mots "chapeau chinois" qui suggérait aux joueurs de se rendre dans la

salle du rez-de-chaussée où était exposé un chapeau chinois.

Mais les joueurs se seront-ils approprié la genèse de l'architecture du Centre pour autant ? Nous ne pouvons l'affirmer. Pour le savoir, il serait nécessaire de collaborer avec une classe du secondaire ou une classe de BTS, de façon à pouvoir suivre les cohortes de joueurs d'année en année et tester leurs connaissances sur le Centre Pompidou-Metz, ses expositions et, plus généralement, sur leur relation avec l'art contemporain.

Le choix d'une médiation sous forme de pédagogie questionnante se justifie par l'idée qu'une connaissance sera mieux mémorisée par l'apprenant s'il devient acteur de son propre apprentissage, contrairement au modèle magistral où la connaissance est livrée et dévoilée comme vérité canonique par le médiateur ou le pédagogue. Marc Prensky, dans *Teaching digital natives*, proposait en 2009 de revoir notre pédagogie¹¹. Le savoir ne peut plus, selon lui, être vertical et tomber d'en haut sur des élèves ou des étudiants qui n'écoutent plus leur enseignant. La raison viendrait du fait, poursuit Prensky, que lorsque les jeunes utilisent le numérique et apprennent à s'en servir, ils peuvent immédiatement trouver une application concrète à ce qu'ils viennent d'apprendre, ce qui crée un *habitus*. "Quand ils apprennent à jouer à un jeu, ils peuvent collaborer et entrer en compétition avec d'autres joueurs autour du globe. Quand ils apprennent à télécharger, à écrire ou tweeter, ils peuvent immédiatement participer à des révolutions sociales profondes, comme par exemple modifier le commerce de la musique et in-

11 Marc PRENSKY, *Teaching digital natives*, Corwin Press, 2010.

fluencer les politiques gouvernementales." ¹² La pédagogie devrait donc évoluer afin de s'adapter aux comportements de ce que Marc Prensky a nommé les *digital natives*, expression qui désigne la jeune génération née dans un environnement numérique. Lorsqu'on les interroge sur la méthode d'enseignement appliquée dans leur établissement, poursuit Prensky, les élèves répondent qu'ils ne veulent plus de leçon ou de cours magistraux, qu'ils veulent être respectés et suivre leur passion, utiliser les outils de leur époque, travailler avec leurs pairs, sur projet, prendre des décisions, discuter et, enfin, non pas recevoir une éducation pertinente mais concrète (*real*)¹³. C'est ce que Marc Prensky a nommé une méthodologie "questionnante". Dans son texte, Marc Prensky ne parle pas de "jeu" mais plutôt de quête. L'enseignant devrait désormais, selon lui, cesser de livrer son savoir à l'apprenant mais plutôt l'amener à trouver par lui-même les éléments du cours grâce à des questions et des défis. Alter Ego entendait appliquer ce modèle pédagogique à la médiation culturelle en incitant les joueurs à procéder à une recherche documentaire, en ligne ou sur le terrain, afin de découvrir par eux-mêmes l'histoire patrimoniale de Metz et de ses hauts lieux culturels.

12 Traduit par nos soins: « When they learn to play a game, they can collaborate and compete with others around the globe. When they learn to download, text, and tweet, they can immediately participate in profound social revolutions, such as changing the music business and influencing government policies. ». Marc PRENSKY, Vol. 9 No. 5, « Digital Natives, Digital Immigrants », in *On the Horizon*, Bingley (UK), MCB University Press, 2001, p. 4.
13 *Ibidem*, p. 3.

Le pôle public du Centre Pompidou-Metz, intéressé par ce projet en 2013, a renouvelé l'expérience en 2014.

Examinons, à présent, les modalités de réception du jeu par un public expert ou non-expert en art. Nous rappelons que le défi en termes de recherche consistait à ménager des moments contemplatifs malgré la compétition entre joueurs et à transformer l'attention cognitive de ces derniers en attention esthétique.

Le partage entre les moments contemplatifs et l'activité ludique

Sur les conseils d'Edwige Lelièvre, organisatrice de l'ARG *Les Mystères de la Basilique* en 2012, nous n'avons pas communiqué aux joueurs l'ensemble des prix à gagner, en vue de favoriser leur motivation intrinsèque. Nous souhaitions ainsi atténuer l'esprit de compétition de façon à favoriser l'émergence de moments contemplatifs devant les œuvres. L'objectif d'Alter Ego était d'enseigner aux joueurs la dimension temporelle de la contemplation, de les amener à entrer en interaction avec les performeurs et d'associer l'expérience esthétique d'une performance située au Centre Pompidou-Metz à un moment de plaisir. Cela a-t-il fonctionné ?

D'après les réponses aux questionnaires, 48,5% des joueurs ont associé le moment fort du jeu à une activité artistique, 8% à l'utilisation de la technologie et 42,5% au jeu proprement dit (réponse aux énigmes, courses entre les étapes, etc.).

En 2014, certaines performances étaient de type contemplatif (il fallait regarder la performance pour obtenir une récompense, à savoir un indice), tandis que d'autres reposaient sur une interaction avec les

joueurs. Par exemple, les joueurs pouvaient dialoguer avec le performeur afin de trouver une énigme. Malgré cette articulation entre l'artistique et la fiction, l'esprit de compétition l'a emporté sur la contemplation pour deux équipes. Dans les autres cas, l'articulation entre moments contemplatifs et plaisir ludique semble s'opérer principalement selon deux modalités.

Les entretiens avec les joueurs de l'une des équipes, nommée Tryharders, composée de trois étudiants en informatique et de deux étudiantes en arts plastiques, révèle que, pour cette équipe, la compétition a nui à la contemplation. Au sujet de la performance de Charlène, une performeuse qui occupait un amphithéâtre romain dans le Jardin des Tanneurs, Mado, étudiante en Arts plastiques, expliquait : « moi j'ai pas regardé parce qu'on nous a dit que c'était la rue la plus petite de Metz et j'habite à côté, je savais où c'était. On est parti direct. » [sic] Ainsi, bien qu'experte en art, l'étudiante a cédé à l'esprit de compétition au détriment de la contemplation. Lorsque je demandai à Mado ce qu'elle avait pensé de la performance dans le hall du Centre Pompidou-Metz, elle répondit « Ah bon, y'avait une performance ? J'ai rien vu ! » [sic]. Sa camarade, Tiphaine, également en licence 1 d'Arts plastiques, ajouta : « Moi j'ai vu mais on était pressé parce qu'on gagnait des points à l'arrivée. On a couru tout le long, on a couru quasiment tout le temps. » [sic]

Ce commentaire nous a amené à conclure que la structure du jeu, organisée sous forme de rallye, avait pu nuire à la qualité de l'expérience esthétique du jeu. Pour cette raison, dans la nouvelle version d'Alter Ego, la rapidité dans le jeu est moins valorisée que la qualité de la réponse donnée.

Si les Tryharders n'ont pas contemplé les œuvres qui leur étaient proposées, il en va autrement de l'équipe d'étudiants en informatique, qui portait le nom de Moron Rabbits, équipe gagnante. Au sein de cette équipe, l'un des joueurs a particulièrement été attentif, participatif et contemplatif. Ce faisant, il est parvenu à obtenir des indices plus rapidement que les autres équipes. Les joueurs de l'équipe des Moron Rabbits ont répondu au questionnaire qui leur avait été distribué. A la question portant sur le jeu des acteurs, ils ont répondu que « les acteurs étaient drôles, leur rôle bien interprété ». Si, au début du jeu, les joueurs semblent décontenancés par les performances et rient, après quelques étapes, ils s'exclament « Ils sont trop forts ! ». Il leur aura fallu trois étapes avant de savoir comment se comporter devant les œuvres dont les modalités de participation changeaient à chaque fois.

Pour la plupart des joueurs sur le terrain, quelle que soit leur spécialité (expert ou non expert en art), le jeu des acteurs a fait partie des moments forts du jeu. Mais comment se sont articulés entre eux moments contemplatifs et plaisir ludique ? La retranscription filmée montre l'arrivée de joueurs de l'équipe des M'Bonbon (étudiants en sciences du langage) au Centre Pompidou-Metz. Pressés par le temps, ces derniers devaient faire valider leur arrivée auprès d'un médiateur du jeu. Alors que l'un des joueurs au sein du groupe enjoignait leurs camarades de se dépêcher, « Allez on est pressé ! » commentait-il, une joueuse s'écria en voyant la performance « C'est super bien fait ! ». La performance présentait un personnage couvert de plaies, se référant à l'un des protagonistes de la fiction. La performance a consisté à retirer les plaies artificielles sur la peau de la performeuse, deux heures durant, pour

achever ce geste médical au moment précis de l'arrivée des joueurs au CPM. Cette performance a jeté le trouble parmi les publics du CPM qui sont venus régulièrement demander aux performeurs s'ils étaient étudiants en médecine ou encore s'ils avaient le droit de faire cela en public. Autrement dit, le public se demandait si les plaies étaient réelles ou artificielles. Les joueurs, au contraire, expliquèrent au cours des entretiens que les performances leur permettaient de se raccrocher de temps à autre à la fiction qu'ils avaient tendance à oublier lorsqu'ils tentaient de récupérer les indices pour avancer dans le jeu. Au Centre Pompidou-Metz, l'une des joueuses de l'équipe des M'Bonbon, au lieu de suivre son groupe qui se pressait, abandonna ses camarades pour se diriger vers Clémence, la performeuse recouverte de plaies et échevelée. La joueuse prit le temps de contempler la performance et de complimenter les artistes. Enfin, elle s'excusa de devoir partir. Il nous semble ici que la cohabitation entre moment contemplatif et activité ludique s'est articulée sur ce que nous nommerons « le mode alternatif » (je joue d'abord, je contemple ensuite).



Performance dans le hall du Centre Pompidou-Metz, Alter Ego 2014, le 28 mars 2014 (capture écran).

D'autres modalités d'articulation entre moments contemplatifs et plaisir ludique ont été observées. Par exemple, comme évoqué plus haut, l'une des performances du jeu se situait en extérieur, dans un amphithéâtre romain où deux danseuses entraient en interaction avec le public et plus spécifiquement avec les joueurs d'Alter Ego. La retranscription filmée de l'activité des joueurs dans cet amphithéâtre montre que Mégane, une joueuse de l'équipe des Corgi Cookies, a pris le temps de contempler la performance alors qu'elle était en même temps en train de taper un texte sur son smartphone. Autrement dit, son attention se partageait entre l'une et l'autre des deux activités, contemplative et ludique, de façon morcelée, comme si son attention sautait de son écran de téléphone à la perception du corps vivant. Lors de l'entretien qu'elle nous a accordé, Mégane expliqua : « L'amphithéâtre c'était bien ! Elles nous touchaient

les cheveux, elles draguaient les garçons, elles leur touchaient la jambe, c'était bizarre, j'ai vraiment aimé.» Dans ce dernier cas, nous dirions que l'articulation entre attitude ludique et attitude contemplative semble s'être opérée sur le mode intégratif (je joue et je contemple en même temps).

Conclusion

Ainsi, bien qu'Alter Ego ait une apparence ludique, sa visée ne l'était pas. Le jeu entendait enseigner aux participants la dimension temporelle de la contemplation, mais aussi familiariser le public avec l'un des hauts lieux de l'art contemporain, le Centre Pompidou-Metz. Pour aimer l'art contemporain, il faut avoir l'opportunité de le fréquenter, le préalable à la contemplation d'une collection au Centre Pompidou-Metz étant de visiter le lieu. Alter Ego est en ce sens une médiation créatrice qui tente de familiariser les Messins et notamment le jeune public avec des performances artistiques et d'amener ce même public à fréquenter le Centre Pompidou-Metz où il devrait, à terme, se sentir un peu chez lui.

À l'issue de deux années de recherche sur Alter Ego, des questions restent en suspens. Ainsi, qu'ont gardé les joueurs de cette expérience ? Ont-ils acquis une meilleure connaissance de l'art contemporain ? Cette expérience va-t-elle augmenter la fréquentation du Centre Pompidou-Metz par les Messins ? C'est ce que nous espérons pouvoir mesurer en réitérant notre enquête de terrain sur Alter Ego en 2014 et en 2015. En 2016, Alter Ego sera activé à l'occasion des Journées du Patrimoine, le jeu visera un public familial. La compétition entre les équipes sera atténuée, la rapidité étant moins valorisée que la qualité des réponses four-

nies. Au sein du Centre de recherche sur les médiations (Crem), un groupe de recherche s'est monté autour du jeu, dans le cadre d'un projet plus large sur les Arts immersifs, IMAJIN. Ce projet de recherche régional étudiera l'action du numérique comme milieu de savoirs, au service des arts et du patrimoine, en vue de structurer le territoire lorrain dans le champ culturel et artistique.

Bibliographie

Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Paris, Seuil, 1998.

Pierre BOURDIEU, Alain DARBEL, *L'amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit, 1966.

Jean CAUNE, *Pour une éthique de la médiation : Les sens des pratiques culturelles*, Grenoble, PUG, 1999.

Hana GOTTESDIENER, Jean-Christophe VILATTE, Pierre VRIGNAUD, « Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art. » In *Culture études*, 3, Paris, Ministère de la culture, 2008.

Anne KREBS, Nathalie ROBATEL, *Démocratisation culturelle. L'intervention publique en débat*, 947, Paris, La documentation française, 2008.

Françoise LEJEUNE, « Jane McGonigal, apologie d'une gamification de la société – Quand les jeux pénètrent l'éducation », dans *Questions de communication*, N°24, 2014.

Edwige LELIEVRE, Karleen GROUPIERRE, « Les Mystères de la Basilique : Plaisir fictionnel, ludique et esthétique au service du patrimoine », dans *Culture numérique: actes du colloque Ludovia 2012*, 2012.

Jane McGONIGAL, *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, London, Ed. Vintage digital, 2011.

Marc PRENSKY, « Digital Natives, Digital Immigrants », dans *On the Horizon*, 9, Bingley, MCB University Press, 2001.

Marc PRENSKY, *Teaching digital natives*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2010.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE ALTER EGO



UNIVERSITÉ DE LORRAINE

ALTER EGO

crem
 Centre de recherche sur les médiations
 équipe d'accueil 3476
 communication, langue, art, culture

Sexe...H / F...Age.....Étudiant.....Ou activité.....

Titre/nature de votre participation (joueur, performer, autre) :

Combien de fois par an vous rendez-vous à une exposition ou dans un lieu d'art ?

1. Quel fut pour vous le(s) moment(s) fort(s) du jeu ? (utilisez si besoin le dos de feuille)

.....

2. Pendant ce moment fort, quel(s) type(s) d'émotion(s) avez-vous éprouvé(s) (notez-les de 0 à 10) ?

Tristesse	Joie	Colère	Anxiété	Surprise	Peur	Irritation
Honte	Mépris	Culpabilité	Dégoût	Plaisir	Désespoir	Fierté
Autre : (décrivez)						

3. Qu'avez-vous ressenti pendant les jeux d'acteurs ou les vidéos en ligne (selon que vous étiez dans la rue ou la salle informatique) ? Utilisez le verso de la feuille si besoin.

.....

Maitre du jeu	Performeurs	Joueurs sur le terrain	Joueurs en ligne	Émotions négatives
2/10 = irritation, honte, mépris, culpabilité et dégoût 4/10 = colère et désespoir 8/10 = anxiété et peur	4 -> 8/10 = culpabilité, anxiété 6 -> 8/10 = peur	2/10 = Tristesse, honte, mépris, dégoût 2 -> 4/10 = colère, peur, culpabilité, désespoir 4 -> 6/10 =	2/10 = tristesse, mépris, culpabilité, dégoût, colère, honte 2 -> 4/10 = peur et désespoir 2 -> 6/10 = irritation	Émotions négatives
8/10 = joie, surprise, plaisir, fierté	8 -> 10/10 = joie 8/10 = fierté 6 -> 10/10 = surprise Ont ajouté des émotions dans la liste: excitation, enthousiasme	4 -> 10/10 = surprise 8 -> 10/10 = joie	8/10 = joie et fierté 8/10 = surprise	Émotions positives Et surprise
néant	joie, surprise, plaisir	joie, surprise, plaisir, fierté	plaisir	Dont : Émotions fortes (10/10)

Partie 6 **École et musée, lorsque** **l'action commune s'inscrit** **dans la durée**

Myriam Valet

Les dossiers **pédagogiques** **école-musée ou** **l'acquisition de** **nouvelles** **connaissances** **cognitives et** **interpersonnelles en** **milieu muséal**

Les dossiers pédagogiques pour les enseignants sont une médiation de support utile à la préparation à la visite d'un musée. La structure École-Musée du Service des affaires culturelles du Canton de Vaud en fait l'expérience depuis 2005 et a développé une méthode pédagogique intégrant la visite au milieu d'une séquence didactique, favorisant ainsi différents types d'acquisition de connaissances et de compétences. L'exemple de la structure et des activités proposées dans un des dossiers pédagogiques École-Musée illustre concrètement l'enjeu pédagogique et culturel de cette collection.

Une structure partenaire de l'école et des musées

La question des conceptions de savoirs et des modes de transmission est au coeur de la réflexion et des activités de la structure de médiation culturelle École-Musée du Service des affaires culturelles du Canton de Vaud (Suisse). La complémentarité des connaissances acquises à l'école et au musée, ainsi que la nécessité de découvrir et connaître le patrimoine local et de l'inscrire dans le cursus scolaire a motivé la création de cette structure. L'instruction publique et l'encouragement à la vie et aux activités culturelles étant du ressort des cantons et non de l'État, d'autres structures de type École-Musée ont vu le jour depuis 2000 à travers la Suisse. Ces structures répondent cependant à des exigences et des contraintes propres à leur région. Seul l'exemple du canton de Vaud sera présenté ici.

École-Musée a pour but de faciliter la rencontre entre les disciplines et les programmes scolaires et les

institutions culturelles vaudoises ainsi que de favoriser l'accès à la culture pour les élèves de tous les niveaux scolaires obligatoires et postobligatoires, soit de quatre à 18 ans. L'enjeu est donc à la fois pédagogique et culturel. Fort de son expérience depuis bientôt dix ans dans l'édition de dossiers pédagogiques, la structure et ses activités ont été présentées dans la partie « École et musée, lorsque l'action commune s'inscrit dans la durée » lors de la journée à l'École du Louvre le 31 janvier 2014, intitulée « De l'espace scolaire à l'espace muséal, la transmission par l'expérience vécue ». Le présent article se concentrera sur l'activité principale d'École-Musée, les dossiers pédagogiques. La collection des dossiers pédagogiques préparant et accompagnant à la visite de musées avec une classe est née grâce à deux enseignantes, initiatrices du projet et rédactrices des dossiers jusqu'en 2005, lorsque la structure École-Musée a été créée au Service des affaires culturelles. La collection y a dès lors été repensée en intégrant la visite du musée concerné en milieu de séquence, de manière à proposer une séquence didactique complète.

Éléments théoriques relatifs aux dossiers pédagogiques

Les dossiers pédagogiques s'adressent aux enseignants uniquement et sont conçus par une équipe de travail formée d'un rédacteur engagé par le Service des affaires culturelles, un ou plusieurs référents de l'institution culturelle concernée, la coordinatrice École-Musée et un référent de la Haute École pédagogique de Lausanne. Ce dernier assure la supervision et la validation des activités pédagogiques, adaptées aux degrés scolaires visés. La posture

pédagogique des dossiers se réfère à la taxonomie de Bloom. Révisée en 2001 par plusieurs auteurs, dont Lorin W. Anderson (Université du Texas) et David R. Krathwohl (Université de l'État du Michigan), cette classification présente une pédagogie par objectifs, s'inscrivant dans le mouvement de l'éducation nouvelle, selon six niveaux d'acquisition des connaissances : restituer – comprendre – appliquer – analyser – évaluer – synthétiser et créer. Elle permet de structurer les divers objectifs liés au dossier et de les intégrer dans un développement des compétences tel qu'il est proposé par les instances de l'instruction publique vaudoise. Par ailleurs, les connaissances factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives y sont également exploitées, favorisant ainsi une diversité de l'approche didactique.

La visite d'un musée permet, quant à elle, de multiplier les lieux d'apprentissage où le contexte matériel et social diffère de l'établissement scolaire. Sortir de la classe d'école et entrer dans un musée nécessite, entre autre, une préparation du comportement de l'élève et de l'enseignant. L'élève garde le statut d'élève quand il est avec l'enseignant mais devient visiteur lorsqu'il est avec le personnel du musée : agent d'accueil, médiateur culturel, etc. Quant à l'enseignant, il peut être amené à prendre le rôle de médiateur culturel.

Ce changement de statut permet de développer de nouvelles compétences interpersonnelles et d'exploiter les capacités transversales énoncées dans le Plan d'études romand, telles que la collaboration et la communication. Les activités proposées dans les trois parties "avant – pendant – après" constituant chaque

dossier pédagogique se réfèrent en revanche aux stratégies d'apprentissage, à la pensée créatrice et à la démarche réflexive.

La partie « pendant » représente le temps fort de la séquence didactique lorsque la classe sort de l'établissement scolaire et visite le musée. C'est alors une visite de type investigation qui est privilégiée, où la récolte d'informations, la confirmation d'hypothèses préalablement émises en classe et les nouvelles interrogations et réflexions y sont favorisées. La visite conditionne l'ensemble des différentes étapes de l'apprentissage concerné par la thématique, de la sensibilisation en classe à la recherche *in situ* d'éléments pour la construction d'un savoir en référence aux objectifs de l'enseignement.

Cette recherche peut aboutir à un recueil de données prélevées dans l'exposition, traitées et analysées qui peuvent conduire à la réalisation d'une synthèse, participant ainsi à la structuration des connaissances en jeu, sous la forme d'un document, d'une présentation ou d'une activité créatrice.

Le cas du Musée suisse de l'appareil photographique

L'exemple du dossier pédagogique École-Musée n° 49 « Éclairer la chambre noire », paru en 2012, illustre concrètement les enjeux à la fois pédagogiques et culturels de la collection. En lien avec l'exposition permanente du Musée suisse de l'appareil photographique à Vevey, ce dossier a pour but de faire découvrir la riche histoire de cet outil de fabrication

d'images, aujourd'hui réduit à la taille d'une main et au déclenchement d'un seul clic. Ce musée présente les objets liés à la pratique photographique mais aussi des reconstitutions d'ateliers, des films et des commentaires qui présentent l'histoire de l'appareil photographique.

« Situé au bord du lac Léman [...] à “Vevey, ville d'images”, le Musée suisse de l'appareil photographique propose aux visiteurs [...] de découvrir [sur trois étages] l'histoire de l'une des inventions capitales de notre civilisation au travers d'une exceptionnelle collection d'images et d'instruments associée à ses développements les plus récents. Dépositaire de plusieurs collections importantes, le musée est l'unique institution en Suisse qui met en valeur ce patrimoine et présente en permanence une vision globale de l'histoire de la photographie, de ses gestes et de ses techniques. [...] Dotée de multiples installations audiovisuelles et interactives, l'exposition permanente retrace cette histoire en cinq chapitres : aux origines de la photographie, aux temps des plaques, le siècle du film, la révolution numérique et la lanterne magique. »¹

Rédigé par une historienne de l'art et une enseignante, ce dossier pédagogique a été réalisé pour permettre aux enseignants d'organiser une réflexion sur les conséquences sociales et culturelles de l'évolution de l'appareil photographique. Ce thème favorise

¹ *Éclairer la chambre noire*, dossier pédagogique École-Musée n°49, Service des affaires culturelles, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Canton de Vaud, 2012, p. 4.

fortement l'interdisciplinarité de l'histoire, du français, des arts visuels, de la philosophie, voire de la physique. Le dossier est structuré en trois temps, axé autour de la métaphore du geste photographique : préparer la prise de vue (avant la visite), appuyer sur le déclencheur (pendant la visite) et le retour de mission (après la visite). Il propose d'explorer le contexte historique, économique, technologique et social à travers différents profils du métier de photographe : explorateur au milieu du XIX^e siècle, photographe portraitiste dans la seconde moitié du XIX^e siècle, photographe aérien au début du XX^e siècle, photographe publicitaire dès la seconde moitié du XX^e siècle, etc.

En classe, avant la visite, l'enseignant suscite une réflexion sur le rôle de l'image à travers le temps, permettant aux élèves de s'exprimer et de partager leurs connaissances préalables. Initiée avant la visite du musée et réalisée individuellement ou par groupe, l'activité « Dans la peau de » propose de mettre en situation l'un des profils de photographes énoncés dans le dossier, détaillant l'intention, le sujet, l'environnement, le moment et le point de vue de la prise de photographie. Les contraintes techniques telles que la taille de l'appareil, la fragilité du verre, le temps d'exposition, les processus chimiques, etc. doivent également être considérées. Un aide-mémoire distribué aux élèves avant la visite leur rappelle tous les paramètres.

Au musée, lors de la visite, les élèves ont pour tâche de récolter les informations utiles à leur travail et de repérer les objets correspondant à leurs critères de

recherche. Les élèves se familiarisent alors avec le musée, l'explorent puis l'utilisent. Enfin, de retour en classe, les connaissances acquises sont réunies et consolidées par une mise en commun et une restitution du travail – reportage, exposé, etc. –, puis approfondies avec des activités d'autres disciplines scolaires.

Les acquisitions

L'utilisation d'un dossier pédagogique École-Musée et la visite culturelle placée en milieu de séquence permettent l'acquisition et le développement de compétences de plusieurs ordres. La distinction du moment « école » et du moment « musée » permet de diversifier les types de connaissances acquises. Ces deux moments sont également complémentaires en terme comportemental : l'école délivre un cadre donné et exige qu'une discipline soit respectée tandis que le musée encourage une liberté d'expression chez l'élève, que celui-ci ne peut pas convoquer de la même manière à l'école. En effet, la visite au musée mobilise les élèves afin qu'ils puissent s'approprier leur patrimoine ; le musée encourageant ainsi une perspective de démocratisation culturelle.

De même que la visite au musée prépare les élèves à une participation active à la vie culturelle dans une perspective de démocratisation culturelle. Enfin et surtout, le musée permet l'appréhension, la contemplation et la contextualisation d'objets originaux et patrimoniaux que l'école ne peut proposer.

En terme de connaissances, les activités de la partie "avant" des dossiers pédagogiques privilégient généralement les connaissances de type conceptuel et factuel. Au musée, des connaissances factuelles seront essentiellement acquises à travers l'exposition de sa collection et son commentaire. Dans la partie « après », les activités de consolidation, de développement et d'approfondissement incitent plutôt à l'acquisition de connaissances procédurales et métacognitives.

Conclusion

La structure des dossiers pédagogiques École-Musée fait ses preuves depuis presque dix ans tout en essayant de s'adapter continuellement aux attentes et besoins des enseignants. Le système d'enseignement évoluant régulièrement, le choix des thématiques des dossiers et le type des activités se modifient au fil des années. Des thématiques culturelles plus générales tels que la danse, l'opéra et le théâtre ont été traitées. Récemment, l'approche culturelle s'est étendue à la thématique du béton, étudiée à travers ses caractéristiques artistique, architecturale, technique et relevant du développement durable, encourageant ainsi de plus en plus la transversalité des connaissances. Enfin, la visite d'un musée ou d'un lieu culturel permet l'assimilation et l'approfondissement de connaissances vues en classe mais elle offre avant tout une expérience esthétique ou culturelle propre et constitutive du rapport de l'homme à la société.

Bibliographie

Cathy DENAUW, « Éducation et musée : un tandem complexe », *Sociétés*, n°118, 2012, p 87-95.

Nathalie DUPONT, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, volume 4, n°43, 2010, p 95-121.

Florence GUITTET, « Transmission des savoirs. La stratégie du faire avec », *Les Cahiers Dynamiques*, n°42, 2008, p 39-41.

Joëlle LE MAREC, « Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation », *Savoirs*, 2006, n°11, p 9-38.

Régis MALET, « Médiations en milieu scolaire : repères et nouveaux enjeux », *Informations sociales*, n°170, 2012, p 74-80.

Yves REUTER, « Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique », *École, médiations et réformes curriculaires*, Paris, De Boeck Supérieur, 2010, p 39-46.

Éric TRIQUET, « La relation École-Musée », *Grand N*, 2000, n°66, p 93-106.

Philippe De Carlos

Archéologie et Moyen-âge au collège François Villon

L'éducation au patrimoine a pour finalité principale d'éveiller la conscience et de contribuer à l'épanouissement de personnes dans la communauté humaine. Elle passe par la mise en œuvre d'une véritable pédagogie. La pédagogie n'est pas une fin en soi ; elle n'est qu'un moyen au service de finalités, de valeurs, d'objectifs. La pédagogie est au service du sens. Elle est donc avant tout une pédagogie du citoyen et une pédagogie de la découverte. L'éducation au patrimoine implique la mise en place d'une pédagogie de projet et de contrat ainsi que d'une pédagogie de la réussite. Elle a pour but, non seulement de faire découvrir aux citoyens leur patrimoine archéologique, historique et ethnologique local et régional, mais aussi de leur faire appréhender le monde dans lequel ils vivent d'une façon différente, à travers la vision qu'ils auront acquise du passé et de l'évolution de l'Homme. C'est en prenant conscience de son passé, de ses racines, de son histoire que chaque citoyen arrivera à se situer dans l'époque et l'espace où il vit. Fort de ces repères et de cette connaissance historique, il pourra avoir une approche critique du monde dans lequel il évolue et disposera alors des moyens de le transformer. Le but de la pédagogie du patrimoine n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, qu'il soit jeune ou adulte, mais de rechercher avec lui, les moyens d'en faire un acteur du monde dans lequel il vit. La pédagogie du patrimoine se matérialise sous différentes formes. C'est l'une de ces formes que nous avons choisi de présenter dans cet article à travers un projet d'éducation au patrimoine interdisciplinaire mené à l'année dans un collège du XIV^e arrondissement de Paris. Nous aborderons les questions des apprentissages, de la citoyenneté, du

rapport au patrimoine et à la culture, de la relation à l'altérité dans le quotidien d'un établissement scolaire parisien.

Le contexte

Le collège François Villon

Le collège François Villon est situé au sein du quartier prioritaire de Vanves (Paris XIVe) et dépend à ce titre de la « Politique de la Ville ». Les données du Contrat Urbain de Cohésion Sociale 2007-2009 ont montré une forte présence des jeunes (28% de moins de 25 ans), un retard scolaire important (23% des élèves de primaire) ainsi qu'une précarité très accentuée (18% sous le seuil de pauvreté et 16% de chômeurs).

Il semble par conséquent indispensable de répondre, de manière indirecte, à la problématique éducative et à celle de la délinquance qui peut se présenter lorsque les jeunes sont livrés à eux-mêmes. Pour cela, il est nécessaire de faire des propositions socialement adaptées, avec un coût de participation symbolique qui ne constitue pas un frein économique venant s'ajouter aux freins culturels.

L'association imp-Actes

L'association imp-Actes est une association d'éducation populaire loi 1901 qui existe depuis 20 ans et qui a pour objet l'éducation au patrimoine, à l'environnement, à la santé et aux sciences au travers d'actions d'animation, d'ingénierie, de formation, de médiation et de recherche. Elle est habilitée par le Rectorat de Paris, agréée Jeunesse et Sports et agréée organisme de formation BAFA.

Elle s'implique depuis de nombreuses années dans des actions de médiation culturelle (mais aussi dans les domaines de la santé et de l'environnement) : classes culturelles avec la DASCO¹, classes de découverte patrimoine, séjours de vacances archéologie et patrimoine, projets culturels ponctuels ou à l'année dans les écoles élémentaires et les collèges, interventions en centre de loisirs et dans les centres sociaux... Elle invente des outils et des dispositifs pédagogiques adaptés aux publics auxquels elle s'adresse ou aux établissements culturels pour lesquels elle intervient comme des frises chronologiques ou des jeux de société : *Gastro-mix* (pour la Cité de la Santé), une stèle maya interactive pour le Musée Champollion à Figeac, *Tabakitaba* validé par le Mildt...

L'association a créée la première formation BAFA² « Archéologie et Patrimoine » et le premier BEATEP³ et BPJEPS⁴ « médiation culturelle »⁵ car elle a toujours considéré que la question de la formation des médiateurs du patrimoine était une priorité. Pour imp-Actes tout le monde peut être médiateur de son patrimoine et n'a pas pour obligation d'être diplômé en archéologie, histoire de l'art, histoire ou en médiation culturelle. C'est notamment pour cela que le droit de parole⁶, dans les lieux culturels, lui semble un non sens

¹ Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris.

² Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

³ Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la jeunesse.

⁴ Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.

⁵ Philippe DE CARLOS, « Une formation professionnelle dans le domaine de la médiation du patrimoine : le BEATEP Animateur du patrimoine archéologique, historique et ethnologique », *Actes de l'Université européenne d'été Val de Loire Patrimoine Mondial*, « Economie et Patrimoine » sous l'égide de l'Unesco et labellisées par le Ministère de l'Éducation Nationale, 2005.

⁶ Les personnes habilitées à guider sur le domaine public sont indiquées dans un décret (à partir de l'article 85) du 15 juin 1994 pris en application de la loi Tourisme du 13 juillet 1992.

car on ne peut pas dire au citoyen qu'il doit s'approprier son propre patrimoine et en même temps le déposséder en lui disant que seuls certains sont qualifiés pour en parler.

Une rencontre

Le projet est né de la rencontre entre M. Philippe de Carlos, président de l'association et Mme Catherine Joly, professeur de SVT au collège François Villon. Motivée à l'idée de mettre en œuvre un projet sur l'année, à la fois transversal et interdisciplinaire, Mme Joly a trouvé un écho favorable auprès de son chef d'établissement et de plusieurs de ses collègues : histoire-géographie, français, anglais et documentaliste.

Le public bénéficiaire de l'action

Pour les raisons évoquées plus haut, le projet a été réservé à une classe de 21 élèves de 5^{ème} en difficulté scolaire.

Le projet

L'équipe pédagogique de l'établissement et l'association ont eu pour objectif global d'intégrer le projet et plus particulièrement le thème du Moyen-Âge et de l'archéologie au sein des différents enseignements. Il s'agissait de travailler en transdisciplinaire dans le cadre de l'approche préconisée par le nouveau dispositif « Histoire des arts ».

Il a ainsi été envisagé :

- de pratiquer des ateliers artistiques et culturels durant les heures de cours de SVT, d'histoire-géographie, de français, d'arts plastiques, de mathématiques en adéquation avec les objectifs des programmes.

- de sortir dans Paris pour découvrir le patrimoine local.

- de concevoir une exposition finale de qualité professionnelle pour présenter l'ensemble du travail réalisé et notamment les productions artistiques.

Les objectifs ont été définis en concertation avec les enseignants du collège. Il ne s'agissait pas seulement de valoriser les « savoirs-acquis » mais aussi de favoriser des comportements propices aux apprentissages.

Objectifs généraux liés au comportement et à la scolarité des élèves

Objectifs pédagogiques liés au comportement de l'élève

Le manque d'implication de la part des élèves vient souvent de l'absence de lien entre les connaissances qu'on leur demande d'acquérir et leur utilité. Il s'agissait donc de développer l'appétence scolaire et de motiver les élèves par rapport à leur scolarité en donnant du sens aux contenus proposés.

Objectifs éducatifs liés à la scolarité de l'élève

Ces objectifs s'inscrivent dans le cadre du dispositif « Histoire des arts » qui consiste à proposer une approche transdisciplinaire (utilisation de l'ensemble des disciplines scolaires - voir « objectifs spécifiques ») autour d'une période historique (le Moyen-âge), d'une science humaine interdisciplinaire (l'archéologie) et de domaines artistiques (les arts visuels avec l'enluminure).

Nous avons souhaité favoriser les compétences transversales comme l'autonomie, la socialisation, les méthodes de travail c'est-à-dire la capacité à échanger et à travailler en groupe tout en apprenant à se respecter.

Pour cela, notre intention était l'amélioration des résultats scolaires par la valorisation d'activités pratiques (ateliers de création, de fabrication, de manipulation) ainsi que l'acquisition des compétences du socle commun relatives à la culture humaniste. Nous nous sommes donc donné les moyens pour que chaque élève puisse se constituer un livret de compétences et de connaissances qui contribue à sa préparation au diplôme national du brevet dans le cadre d'une épreuve orale.

Objectifs généraux du projet

L'archéologie est une discipline scientifique qui a la particularité de se situer entre sciences exactes et sciences humaines. Grâce aux différents thèmes qu'elle aborde (l'Homme et les croyances, l'Homme et les techniques, l'Homme et l'habitat, le temps et l'espace, l'environnement, etc.), elle se trouve au carrefour des sciences et des arts en offrant des repères à travers une vision interdisciplinaire du monde qui mêle science, technique, culture et société. C'est dans cet esprit que nous avons souhaité sensibiliser les élèves au patrimoine archéologique et historique à travers la découverte de lieux culturels et patrimoniaux parisiens (musées et sites) mais aussi, plus modestement, en offrant la possibilité à ces jeunes de sortir de leur « quartier » pour rencontrer l'environnement culturel architectural et urbain de la ville de Paris. La fouille archéologique à laquelle ils ont été initiés avait pour principal objectif de leur faire appréhender la façon dont se construit l'histoire à travers la démarche scientifique.

Objectifs généraux liés à la fouille archéologique

L'archéologie nous touche en tant qu'êtres humains parce qu'elle nous interroge sur notre passé : elle est au croisement de plusieurs disciplines, elle mène à la découverte de l'altérité, à la prise de conscience identitaire et à la conquête de l'autonomie. La coopération et la mobilisation autour d'un objectif commun développent la tolérance.

- Développer une approche sensorielle : éducation du regard, de l'ouïe, du toucher. Apprendre à voir c'est mobiliser l'œil, mobiliser le corps, la main, le toucher, l'ensemble des sens et bien entendu mobiliser l'esprit, mobiliser la mémoire.

- Susciter le questionnement et éveiller la curiosité.

- Développer la méthode comparative et l'esprit critique.

- Favoriser l'expression et la transmission des émotions et des savoirs.

- Développer une compétence de communication orale et écrite pour transmettre les acquis à travers des écrits, de l'animation d'expositions, de vidéos, etc.

Les moyens mis en œuvre par la pédagogie du patrimoine dans le cadre d'un chantier de fouilles archéologiques s'appuient sur les méthodes actives, la pédagogie de projet, les pratiques coopératives, l'autodiscipline, l'interdisciplinarité, l'inter-culturalité et le partenariat (association, école, institutions, médiateur, scientifique). C'est pour cela que l'archéologie est propice à la modification du rapport au savoir (les jeunes concernés par le projet sont souvent en échec scolaire) et des attitudes à l'égard de la formation (relation formateur/apprenant basée sur un échange personnalisé), à l'acquisition de compétences et de connaissances transférables et à une meilleure compré-

hension de son environnement, de sa place dans la cité, de son appartenance à une histoire collective.

Objectifs généraux liés au thème du Moyen-Âge

La période du Moyen-âge est particulièrement intéressante car elle permet d'aborder des thématiques classiques variées (architecture, art, science, ordre social, etc.) ainsi que des sujets plus sensibles comme le rapport entre occident et orient, chrétiens et musulmans. Ce dernier aspect est fondamental dans le cadre d'une pédagogie du citoyen. Il offre la possibilité de replacer un « vécu contemporain » (de nombreux élèves sont de confession musulmane) au sein d'une histoire et de prendre le recul nécessaire à sa compréhension. Il permet de relativiser les représentations que chacun peut avoir et donc de contribuer à la modification d'attitudes réflexes dans une société fortement médiatisée.

- Offrir aux élèves une vision globale du Moyen-Âge à travers les trois composantes de la société médiévale : le pouvoir religieux, le pouvoir militaire et la société « civile ».

- Aborder à travers des ateliers et la fouille d'un site médiéval les thèmes de la chronologie (frise du temps), de l'habitat et de l'urbanisme (sorties culturelles au musée de Cluny et au musée du Louvre), de l'art (ateliers enluminure et tapisserie de Bayeux), des techniques et de l'architecture (arc roman ; mesures et mesurer, châteaux forts), de l'héraldique (atelier blasons) et de l'administratif (ateliers sceaux) et, à travers ces thèmes, la vie quotidienne, l'organisation sociale, les techniques... c'est-à-dire l'Homme.

- Prendre conscience des influences données et reçues : empire byzantin, monde musulman... La culture

musulmane médiévale, héritière des avancées de l'Antiquité, que l'Occident chrétien a pu hériter et bénéficier de connaissances enrichies.

- Prendre conscience que l'on évolue dans un monde contemporain fortement marqué par le passé : la culture française est une culture composite.

Les actions mises en œuvre

Les élèves ont pu participer tout au long de l'année à six séances sur l'archéologie et neuf ateliers de deux à six heures sur le thème du moyen-âge : la frise du temps, l'évolution des châteaux forts, l'héraldique, l'enluminure, les sceaux, l'arc roman, mesures et mesurer, la tapisserie de Bayeux, la ville au moyen-âge. À cela, se sont ajoutées quatre sorties au Louvre, à la Cité de l'architecture et du patrimoine, à la Sainte Chapelle et au Musée national du Moyen-âge de Cluny.

Le travail de médiation

L'équipe et les moyens de médiation

L'association imp-Actes a fait mobiliser tout au long du projet deux personnes à la fois diplômées en archéologie et en animation.

L'association dispose d'un local à proximité du collège dans lequel elle entrepose toutes ses fournitures pédagogiques ainsi que du matériel plus qualitatif comme des copies d'objets médiévaux. Elle possède également suffisamment de matériel de fouille pour initier une classe entière à l'archéologie ainsi qu'au travail post-fouille.

La médiation du patrimoine

Pour l'association imp-Actes, la médiation⁷ n'est pas un métier mais une manière d'être et une pratique de relation avec l'autre. La médiation est une pratique relationnelle et sociale accomplie par une personne, avec un sujet qui y consent librement, y participe et auquel appartient la décision finale⁸. Elle s'opère à partir d'une ressource du domaine de compétences du médiateur, le patrimoine et a pour finalité, à travers l'alphabétisation et la conscientisation⁹ du sujet, le développement de la personne, celui-ci étant lui-même l'acteur de son apprentissage. Principalement centrée sur la qualité de la relation, elle est destinée soit à faire naître ou renaître chez lui des relations nouvelles avec l'objet de médiation (médiation créatrice¹⁰ et médiation rénovatrice¹¹), soit à prévenir chez lui des relations perturbées (médiation préventive¹²). Parce que l'action de médiation est liée à la question de l'apprentissage et l'apprentissage à celle des représentations sociales¹³, l'apprentissage n'est pas un simple processus de transmission du savoir, mais plutôt un processus de déstructuration-restructuration des représentations¹⁴. La représentation est une structure mentale qui permet la médiation entre soi et l'autre,

entre le sujet et l'objet et doit être considérée comme une construction, un processus de communication et d'action, une production de symboles dont la force réside en sa capacité à engendrer du sens. Les représentations sociales construisent l'individu tout autant que celui-ci construit ses représentations. L'objectif du médiateur culturel est donc très clairement la transformation des représentations de l'apprenant. Pour cela, il met en place un processus d'apprentissage destiné à faire intégrer au sujet de nouveaux concepts basés, par exemple, sur des situations-problèmes¹⁵, à partir de dispositifs ludo-éducatifs car le jeu est un processus de médiation hautement symbolique et motivant¹⁶. Ce processus consiste alors à former, à enrichir des concepts et à mettre à l'épreuve les représentations des apprenants. On comprend donc la place centrale du concept de représentation dans la médiation et la nécessité de travailler sur les représentations¹⁷, sur ces filtres déformants (ainsi que sur les motivations) des visiteurs et en particulier sur la qualité de la relation médiateur-apprenant.

Le concept de représentation est donc non seulement la finalité de la médiation (objet à transformer), son fondement (objet de construction), mais aussi le chemin (processus de transformation), en tant que structure de médiation : une fin et un moyen.

⁷ Philippe DE CARLOS, « Patrimoine, quelle médiation ? », *Anim magazine, La revue de l'UFCV*, mars/avril, bimestriel, 2004.

⁸ Jean-François SIX, *Le temps des médiateurs*, Paris, Seuil, 2001.

⁹ Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.

¹⁰ Établir des liens entre un public et un patrimoine culturel et/scientifique qui n'existaient pas auparavant ou qui n'existeraient pas sans elle.

¹¹ Renouer, améliorer des relations entre le public et son patrimoine alors qu'elles s'étaient dégradées ou en voie de l'être. Ce pourrait être le cas des banlieues au patrimoine souvent riche mais dévalorisé au profit d'un patrimoine « officiel et exemplaire ».

¹² Travailler en amont sur les moyens de préserver et d'utiliser son patrimoine.

¹³ Serge MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.

¹⁴ Jean PIAGET, *La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 8^e édition, 1994.

¹⁵ André GIORDAN, *Le modèle allostérique : une nouvelle approche pour les recherches sur l'apprendre*, Shanghai, Educational Science Publishing House, 2010.

¹⁶ Gilles BROUGERE, *Jouer/Apprendre*. Paris, Economica, 2005.

¹⁷ Philippe DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Thèse de doctorat, université de Cergy. 2015 : <http://preistorik.hypotheses.org>

La finalité de la médiation

La finalité de la médiation n'est pas seulement de transmettre une connaissance à son interlocuteur mais de chercher avec lui les moyens d'en faire un acteur du monde dans lequel il vit. La médiation a au moins deux missions :

- L'alphabétisation : en donnant aux personnes les concepts et les connaissances de base nécessaires à l'exercice de leur pensée.
- La conscientisation : en développant chez les personnes une conscience civique et critique du monde, ce qui commence par une approche critique des concepts et des connaissances qui sont proposés. La conscientisation passe par le développement de la pensée réflexive.

Les difficultés des élèves

Les relations entretenues entre élèves étaient caractérisées par des difficultés à s'écouter, à écouter les adultes et à se concentrer. Les collégiens étaient souvent dans l'inter-action, n'hésitant pas à s'interpeller dans la classe tout en étant particulièrement soumis au regard des autres (pression du groupe). Il nous a donc semblé pertinent de proposer des activités :

- qui soient le plus interactives possibles : pour chaque séance proposée, les élèves ont été mis dans une situation de manipulation, de réalisation ou de création. Il s'agissait de mettre les jeunes dans une situation pédagogique active ce qui constituait pour nous un gage de qualité puisque cela permettait une appropriation ludique des contenus éducatifs.
- qui mettent les élèves en situation de dépendance les uns des autres et donc de coopération : chaque élève

devait réaliser un bloc de l'arc roman final... Le choix des couleurs et du motif se décidant en groupe...

- qui permettent d'apprendre à vivre ensemble : respect des autres et de leurs idées, écoute, apprentissage à décider et à fonctionner en groupe, etc.

L'évaluation

Les cinq objectifs

Nous avons défini des objectifs pédagogiques et éducatifs.

Les deux objectifs pédagogiques liés au comportement de l'élève

- Développer l'appétence scolaire, motiver les élèves par rapport à leur scolarité en donnant du sens aux enseignements.
- Développer les compétences transversales comme l'autonomie, la socialisation, les méthodes de travail : capacité à échanger et à travailler en groupe, apprendre à se respecter.

Les trois objectifs éducatifs liés à la scolarité de l'élève

- Amélioration des résultats scolaires par la valorisation d'activités pratiques
- Acquérir des compétences du socle commun relatives à la culture humaniste.
- Aider l'élève à se constituer un livret de compétences et de connaissances et contribuer à sa préparation au diplôme national du brevet dans le cadre d'une épreuve orale.

Les évaluations

Pour mesurer les résultats en relation avec la scolarité de l'élève, nous avons mis en œuvre deux types d'évaluations.

L'évaluation diagnostic

Elle sert à vérifier ce que chaque élève a acquis. Pour cela, nous avons proposé un QCM de suivi individuel des connaissances : il s'agit d'un questionnaire général sur l'ensemble des contenus/ateliers abordés au cours de l'année dans le projet.

Ce questionnaire est proposé en début d'année pour faire le point sur les connaissances. Des questions sur les représentations liées au Moyen-âge sont prévues dans le QCM pour déterminer les freins à l'apprentissage. Le QCM est conservé par l'élève dans son livret de compétences et de connaissances.

Les évaluations formatives

Elles servent à aider chaque élève à mieux apprendre. Il s'agit de petits questionnaires proposés à l'issue de chaque atelier. Ils sont conservés par l'élève dans son livret de compétences et de connaissances. Il peut s'y référer et comparer ses différentes évaluations. Nous avons ainsi proposé :

- Une frise chronologique à compléter (atelier chronologie)
- Une carte à compléter (atelier chronologie et ville)
- Un plan de châteaux à compléter (systèmes de défense)
- Des dessins à compléter et à vocabulaire à placer (arc roman)
- Des étapes à ordonner (fouilles)

- Des couches à ordonner (stratigraphie)
- Un plan à classer et commenter (la ville)
- Des étapes de fabrication à ordonner et vocabulaire à placer (sceaux)
- Une lecture de blasons (héraldique)
- Parcours enquête pour chaque sortie (Cité de l'architecture et du patrimoine ; Sainte Chapelle ; Louvre ; Marais)
- Un QCM sur les représentations liées au Moyen-âge.

L'évaluation sommative

Nous avons repris le QCM de départ pour vérifier ce que chaque élève avait acquis en fin de projet. Cela a permis de mesurer le point de départ et le point d'arrivée de chaque jeune.

L'évaluation des compétences

Sur le modèle du Livret de compétences, nous avons créé des tableaux d'évaluation des compétences des élèves simplifiés destinés à aider les enseignants dans leur travail d'évaluation mais aussi pour pouvoir justifier des résultats du projet. Le collège Villon ayant prévu d'appliquer la mise en œuvre du livret personnel de compétence pour l'année suivante, ce type d'évaluation faisait sens.

Une version « autoévaluation » du tableau a été fournie aux élèves à chaque séance et tous les critères d'évaluation ont fait l'objet d'une explication minutieuse. Ce temps d'explication, qui n'avait pas semblé nécessaire aux enseignants *a priori*, a joué un rôle fondamental chez les élèves puisque cela leur a permis de donner du sens au travail attendu et aux efforts à fournir pour progresser.

Le bilan du projet

Les élèves

Lors des premières séances, de nombreux élèves ont refusé de remplir les questionnaires en raison de leur grande difficulté à lire et à écrire correctement. Les questionnaires ont révélé de grandes lacunes de compréhension, des fautes d'orthographe et l'écriture de certain était totalement illisible. Les élèves ont aussi trouvé les premiers questionnaires décourageants car ils se sont très vite rendus compte de leurs lacunes en culture générale. Toutefois, cela les a conduits à prendre des notes durant les explications et à poser de nombreuses questions lors de chaque séance. Au fur et à mesure de l'avancée du projet, des progrès notables ont été constatés et mesurés. Le QCM final a démontré qu'ils avaient non seulement mémorisé un certain nombre de connaissances mais aussi développé une réflexion personnelle.

Du point de vue de la pratique artistique les élèves ont pu réaliser des objets ou des œuvres dont ils n'avaient, pour la plupart, jamais entendu parler avec une minutie et une concentration rares. Chaque atelier a permis aux enfants de développer des compétences, d'expérimenter des techniques et de réaliser des objets sur les thèmes abordés.

Certains élèves, issues directement ou indirectement (par les parents) d'Afrique du Nord, ont découvert la magnificence du monde arabe médiéval et se sont mis à fréquenter le centre de Documentation et d'Information du collège pour rechercher des châteaux et des mosquées de leur pays d'origine.

Les visites du patrimoine parisien ont été très positives car de nombreux élèves du collège Villon ont eu

l'opportunité de sortir de leur « quartier » c'est-à-dire de leur espace de vie quotidienne souvent limité à la zone d'habitation et aux espaces proches comme l'école et le centre social. Ces sorties ont donc permis d'enrichir l'horizon des élèves. Elles ont été difficiles à mettre en œuvre non seulement d'un point de vue administratif (les normes d'encadrement), mais aussi et surtout à cause du manque de souplesse des procédures de réservation des lieux patrimoniaux comme à Cluny ou au Louvre, ce qui est décourageant.

Les enseignants

Les enseignants ont eu de nombreuses difficultés pour inclure les heures d'interventions prévues en classe sur leurs heures de cours. S'est ajouté à cela la difficulté de trouver des salles de classe disponibles pour les interventions et/ou adaptées aux ateliers pour effectuer des animations de deux heures d'affilée.

Une autre difficulté à laquelle nous ne nous étions pas préparés a été le manque d'investissement de certaines personnes dans la réalisation des tâches qui leur étaient confiées. Nous avons par exemple obtenu avec peine les textes nécessaires aux panneaux d'exposition. Enfin, certains enseignants ont eu la plus grande peine à vouloir et/ou à mettre en œuvre l'évaluation par compétences de leurs élèves, une attitude déroutante non seulement pour leurs collègues mais aussi pour les médiateurs culturels fortement investis dans ce projet.

Toutefois, le projet a très bien fonctionné grâce à l'énorme investissement du professeur de SVT et du principal, tous deux extrêmement motivés. C'est l'énergie qu'ils ont mise en œuvre, la motivation qu'ils ont su susciter auprès du personnel enseignant et des

élèves et la confiance faite à l'association imp-Actes qui ont permis de transformer une grande partie de la force d'inertie présente en force motrice au sein d'une institution qu'il n'est jamais aisé de mettre en mouvement.

L'exposition finale

Le projet s'est conclu par la production et l'inauguration, au collège, d'une exposition de qualité professionnelle destinée à présenter la totalité du projet.

L'exposition est composée d'une 20^{aine} de banderoles illustrées sur chaque thème et chaque atelier réalisés par les collégiens.

Cette exposition a été en itinérance dans les écoles, les centres d'animation et les centres sociaux du XIV^e arrondissement au cours de l'année 2010-2011, devenant ainsi pour ces structures une ressource pédagogique.

Elle a été aussi un objet de fierté pour les collégiens qui l'ont conçue.

Un film a été réalisé sur le projet qu'il est possible de consulter sur http://www.parisweb.tv/Exposition-Archeolo-J-Moyen-Age-aborder-les-contenus-scolaires-de-facon-plus-interactive_v356.html

Bibliographie

Gilles BROUGERE, *Jouer/Apprendre*. Paris, Economica, 2005.

Philippe DE CARLOS, « Patrimoine, quelle médiation ? », *Anim magazine, La revue de l'UFCV*, mars/avril, bimestriel, 2004.

Philippe DE CARLOS, « Une formation professionnelle dans le domaine de la médiation du patrimoine : le

BEATEP Animateur du patrimoine archéologique, historique et ethnologique », *Actes de l'Université européenne d'été Val de Loire Patrimoine Mondial*, « Economie et Patrimoine » sous l'égide de l'Unesco et labellisées par le Ministère de l'Éducation Nationale, 2005.

Philippe DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Thèse de doctorat, université de Cergy. 2015 : <http://preistorik.hypotheses.org>

Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.

André GIORDAN, *Le modèle allostérique : une nouvelle approche pour les recherches sur l'apprendre*, Shanghai, Educational Science Publishing House, 2010.

Serge MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.

Jean PIAGET, *La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 8^e édition, 1994.

Jean-François SIX, *Le temps des médiateurs*, Paris, Seuil, 2001.

Conclusion

Marion Barratault
Justine Delassus

Plusieurs champs disciplinaires se sont succédés tout au long de ces pages, et ont composé une mosaïque de terrains et d'objets d'étude : des sciences de l'information et de la communication à la médiation culturelle, aux sciences de l'éducation et à la didactique, aux arts plastiques et à l'histoire de l'art, jusqu'à la psychologie cognitive. Des points de vues différents mais complémentaires ont permis d'aborder la question de la transmission des savoirs de manière enrichissante et innovante. Ces actes ont prolongé la dynamique de partage d'expériences amorcée lors des journées : les contributeurs du monde universitaire ont investi cet espace pour échanger autour de points de vues méthodologiques différents, tandis que les professionnels y ont trouvé une occasion de discuter sur les activités menées entre réalités muséale et scolaire. Alors que les chercheurs ont utilisé les réalités quotidiennes du musée et de l'école pour construire leurs travaux dans une perspective de recherche action, les professionnels ont montré une volonté de théoriser leurs pratiques de terrain. Ces actes ont ainsi pris la forme d'un laboratoire d'idées, les expériences en situation constituant des supports à la réflexion.

Les concepts de transmission et de réception des savoirs ont été au cœur des problématiques abordées. Des modes de transmission pluriels ont été mis en lumière : de l'archétype scolaire avec un apprentissage des savoirs au sein de la salle de classe à l'expérimentation mise en place dans les musées de sciences ainsi qu'à la découverte par l'observation et les sensations dans les musées des beaux arts, sans oublier le versant immersif générateur d'émotions dans les lieux de mémoire. Les supports de la transmission peuvent aussi être multiples, comme avec l'utilisation d'outils numé-

riques et multimédia qui créent du lien social, ou grâce à l'oralité, que ce soit au travers d'une mise en scène théâtralisée ou d'une conférence-performance.

Des sciences humaines aux sciences fondamentales, des laboratoires au terrain, ces actes témoignent de l'actualité de la problématique de la transmission. En effet, les modes de transmission sont en phase de mutation. Ils se diversifient avec l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) notamment, qui offrent de nouveaux outils de travail aux professionnels des musées et des écoles. Le multimédia et les dispositifs qui y sont associés créent de nouvelles voies de transmission et de réception de la connaissance. Sans se soustraire aux canaux existants, le numérique s'avère complémentaire. De plus, de nouvelles disciplines comme les neurosciences cognitives s'intéressent à cette question et permettront, dans un futur vraisemblablement proche, de découvrir les mécanismes cérébraux invoqués dans les processus de transmission et influenceront ainsi les pratiques. En outre, dans le monde muséal, le statut du visiteur est en constante évolution. Cet aspect s'est révélé particulièrement prégnant lorsque la thématique de la visite scolaire au musée a été abordée. Le visiteur en situation scolaire peut alors être un « public », « un élève », « un visiteur », « un créateur », ou même « un gamin », et il peut devenir « passeur de savoir », « guide » ou « médiateur » si, suite à la visite scolaire, il réalise le souhait des enseignants et des professionnels en attirant sa famille au musée. Par ailleurs, la question de la temporalité occupe les acteurs de la médiation qui tentent de créer du « temps long » grâce aux supports multimédia ou avec le concours de l'école (qui prépare

et poursuit le temps au musée), en opposition au « temps court » de la visite au musée.

Enfin, cette réflexion sur la transmission des savoirs gagnerait à être complétée par une analyse sur la conception des savoirs. Cette question est restée absente au long de ces pages alors qu'elle agite les mondes scolaires et muséaux. Elle mériterait une attention toute particulière à une époque où l'on a de cesse de dénoncer des « crises », qu'elles soient de l'école ou de la culture. De nombreuses interrogations restent ainsi en suspens. Quelle culture transmettre, des savoirs utiles aux savoirs désintéressés ? Pour quelles finalités : s'adapter au monde du travail ou éduquer l'Humain, le citoyen ? Alors que la question « comment transmettre ? » a été au cœur de toutes les communications, une autre interrogation s'impose : « que transmettre ? »¹.

¹ Cette conclusion reprend la plupart des thèmes abordés par Isabelle Brianso lors de sa conclusion générale à la journée d'étude.

Les auteurs

Yannick Bressan est docteur en sciences humaines, metteur en scène et chercheur en neuropsychologie au Centre Français de Recherche sur le Renseignement. Il est également responsable du « Department Psyops / Cyberpsyops ». Son travail aborde la question de la représentation et du rapport du sujet à sa réalité sous le prisme de la neuro-esthétique et des sciences cognitives.

Cora Cohen-Azria est maître de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique des sciences à l'Université Lille 3 dans le département des sciences de l'éducation. Ses recherches se structurent autour de deux axes : la muséologie des sciences et la didactique des sciences. Elle est rattachée au laboratoire de recherche Théodile-CIREL EA 4354. Elle a, entre autres, collaboré au Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (De Boeck).

Philippe De Carlos est docteur en sciences de l'éducation, archéologue de formation et médiateur culturel. Il s'investit depuis plus de 20 ans dans les questions d'éducation et de médiation du patrimoine archéologique et historique de la préhistoire au Moyen Âge. Il s'intéresse au développement d'un nouveau champ de recherche dont l'objet est une didactique de l'archéologie au croisement des sciences expérimentales et des sciences humaines et sociales applicable à toutes les disciplines scolaires, dont l'histoire.

Carine Dellenbach est professeure des écoles en classe maternelle depuis vingt ans. Elle est également doctorante ESPÉ à l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise DSH, au laboratoire École, Mutations, Apprentissages. Ses travaux s'inscrivent en didactique de la littérature et des arts et en sciences de l'éducation. Elle s'intéresse plus particulièrement à la didactique de la littérature de jeunesse appliquée à l'enseignement artistique et culturel.

Sylvain Fabre est docteur en philosophie et en sciences de l'éducation, et formateur à l'ESPE de Créteil. Il intervient dans la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré. Ses recherches portent sur l'enseignement des arts plastiques et sur les modalités de médiation culturelle. Elles articulent analyse des pratiques, propositions d'action et réflexion sur les enjeux sociologiques et anthropologiques de l'expérience artistique.

Anne Gagnebien est enseignante chercheuse en science de l'information et de la communication, rattachée au laboratoire LabSic de l'université Paris 13. Ses recherches se concentrent sur la communication et le développement durable au sujet des pratiques collaboratives dans les Fablabs et sur la notion de ville durable à travers l'étude des dispositifs de la convivialité (expositions et serious game, web documentaire...).

Charlotte Guadet est doctorante en science de l'information et de la communication à l'université Paris 8, rattachée au laboratoire Paragraphe. Elle réalise une thèse intitulée « TICE et patrimoine : usages et

enjeux cognitifs des sites pédagogiques des musées français » sous la direction de Bernadette Dufrene.

Catherine Joseph est maître-formateur à l'école du Jardinot à Paris et auprès de l'ESPE de Paris. Elle est également docteure en littérature française et comparée et a réalisé une thèse intitulée « Jules Bardey d'Aurevilly et les arts visuels » sous la direction de Pierre Glaudes à l'université Paris-Sorbonne.

Françoise Lejeune a consacré ces quatre dernières années de recherche à l'étude de l'impact des dispositifs numériques sur les spectateurs, thématique centrale dans le projet de recherche IMAJIN, financé par le FEDER et la Région Lorraine. Sa thèse, publiée en 2015 aux éditions L'Harmattan, porte sur la réception d'installations interactives fixes ou mobiles.

Nina Mansion est doctorante en histoire de l'art à l'université de Bordeaux-Montaigne et à l'École du Louvre. Elle réalise une thèse intitulée « Collecter, archiver, protéger, valoriser – l'émancipation de l'architecture comme objet de collection des institutions françaises et internationales depuis 1968 » sous la direction de Gilles Ragot.

Thérèse Martin est chercheuse en science de l'information et de la communication, membre associée du laboratoire Médiation Information Communication Art à l'université de Bordeaux-Montaigne. Ses recherches portent sur l'expérience de visite, la médiation auprès des visiteurs-enfants dans les musées, les figures d'enfants-interprètes et les enjeux d'une mise en situation de rôle de « guide ».

Sandrine Morsillo est artiste, commissaire d'exposition et maître de conférence en arts plastiques à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne UMR –ACTE – SORBONNE – CNRS. Ses travaux portent sur les liens entre peinture, exposition et fiction. Elle peint ou fait peindre des tableaux qu'elle installe ensuite dans des musées d'art, d'histoire ou de société pour immerger le spectateur dans la couleur. Dernier livre : *L'exposition à l'œuvre dans la peinture même - Peintures d'exposition*, Paris, L'Harmattan, 2016.

Thomas Schumpp est actuellement responsable du Carrefour des Médiations – directeur adjoint du Quai des savoirs de Toulouse. Il est également l'auteur du blog Vulgaris et a été coordinateur de médiation au Muséum de Toulouse.

Myriam Valet est médiatrice culturelle et coordinatrice de la structure École-Musée qui existe depuis 2005 dans le secteur "médiation culturelle" du Service des affaires culturelles (SERAC) du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud (Suisse). Elle y gère la collection des dossiers pédagogiques et la Semaine Ecole-Musée, ainsi que la promotion et la communication autour de la médiation culturelle.

Nathanaël Waddled est doctorant à l'université de Lorraine, en cotutelle avec l'université de Québec à Montréal. Il réalise une thèse intitulée « Des espaces de mémoire : expositions du judéocide nazi » sous la direction de Jacques Walter.

Diane Watteau est artiste, agrégée et maître de conférence en arts plastiques à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Elle est également critique d'art (AICA), commissaire indépendante et membre du comité de rédaction de *Savoir et Clinique*. Ses recherches portent sur la place de l'intime dans l'art contemporain.

Les coordinatrices de l'ouvrage

Marion Barratault, doctorante à l'EA Rationalités contemporaines de l'université Paris IV-Sorbonne, réalise une thèse intitulée « L'invention philosophique de l'enseignement secondaire, Réformes et controverses dans les États-providence au XX^e siècle » sous la direction de Pierre-Henri Tavoillot.

Justine Delassus, doctorante au CHCSC, réalise une thèse intitulée « Visiter les œuvres littéraires au-delà des mots : des maisons d'écrivains aux parcs à thème, l'impossible pari de rendre la littérature visible » sous la direction de Jean-Yves Mollier.