



HAL
open science

Saisir l'expérience des publics dans les musées. Comment construit-on du sens lors d'une visite ?

Daniel Schmitt

► To cite this version:

Daniel Schmitt. Saisir l'expérience des publics dans les musées. Comment construit-on du sens lors d'une visite?. Jean-Marie Barbier et Marc Durand. Encyclopédie d'analyse des activités, PUF, pp.617-630, 2017. hal-01587258

HAL Id: hal-01587258

<https://hal.science/hal-01587258>

Submitted on 17 Dec 2023

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.

Saisir l'expérience des publics dans les musées. Comment construit-on du sens lors d'une visite ?

Daniel Schmitt

Pour citer cet article :

Daniel Schmitt 2017, Saisir l'expérience des publics dans les musées. Comment construit-on du sens lors d'une visite ? Encyclopédie d'analyse des activités, Formation et pratiques professionnelles, PUF, p. 617-630.
ISBN : 9782130729549

daniel.schmitt@uphf.fr

Université Polytechnique des Hauts-de-France

Les musées et leur mission d'éducation non-formelle

Les musées, les centres d'interprétation et les centres de culture scientifique possèdent chacun des finalités et des moyens propres. Mais ces institutions partagent une même mission de promotion et de diffusion du patrimoine (qu'il soit naturel ou culturel) en direction du plus large public possible, et ce au moyen d'actions de médiation, d'animation et de vulgarisation. Lorsque les visites se font en famille, sans guide ou sans enseignant, on parle d'« éducation non-formelle » et de « visite en autonomie ». La mission éducative s'appuie alors principalement sur des outils et des dispositifs de médiation comme les cartels¹, les panneaux graphiques, les manipulations d'objets, les films, les programmes interactifs, parfois les audioguides et plus récemment les applications numériques permettant des visites augmentées, enrichies ou immersives... Or, bien qu'elle soit au cœur des processus d'apprentissage et de construction des connaissances, l'expérience des visiteurs de musées, en tant qu'activité cognitive, corporelle et émotionnelle située, reste à ce jour peu documentée. Certains chercheurs ont ouvert la voie à l'étude de cette question (Falk, *et al.*, 1985), quand d'autres ont pressenti l'importance de mener des recherches sur l'activité des visiteurs :

Le musée offre l'opportunité d'observer l'apprentissage tel qu'il a lieu naturellement, quand le libre choix et la motivation personnelle sont prédominants. En nous écartant nettement des idées dérivées de l'éducation formelle (car c'est la seule base dont nous disposons), et en examinant la situation de communication dans le musée, nous en apprendrons sans doute beaucoup sur les mécanismes de la connaissance humaine en général et sur leur fonctionnement dans les environnements muséaux qui nous intéressent plus particulièrement. (McManus, 1994, p. 74).

¹ Texte court associé à l'œuvre. Y figurent en général les informations suivantes : date, auteur, nature des matériaux, numéro d'inventaire.

La mission éducative des musées est partagée par les acteurs institutionnels et le public, sans que l'on sache précisément ce que le musée « fait » aux visiteurs. Nous savons en particulier peu de choses sur les processus à travers lesquels nous construisons du sens en situation naturelle et autonome, lorsque nous regardons les collections d'un musée ou que nous manipulons des dispositifs dans un centre de culture scientifique.

Les obstacles à l'analyse de l'activité des visiteurs

Remarquons que la volonté de saisir, d'analyser et de rendre compte de l'activité des visiteurs en général, ou d'appréhender la construction de sens dans le cours de la visite, se heurte à de nombreux obstacles. Les principales difficultés rencontrées sont les suivantes : si l'on interroge à intervalles réguliers un membre du public au cours de sa visite, on interrompt le cours de cette expérience, on découpe et on scande arbitrairement l'activité des visiteurs. Le libre enchaînement des actions, des idées et des émotions est entravé, ce qui nous éloigne d'une situation naturelle de visite. Il en va de même si l'on demande aux visiteurs de formuler à haute voix les idées qui leur traversent l'esprit pendant leur visite (Dufresne-Tassé, *et al.*, 1998) ou de prendre des photographies de ce qui les touche, de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, puis de commenter ces photographies lors d'un entretien à l'issue de la visite (Davallon, *et al.*, 2000). Ces approches sont fécondes, mais nous éloignent d'une situation de visite dite naturelle.

Si l'on conserve au contraire la situation naturelle de visite et si l'on interroge les visiteurs à l'issue de leur parcours, on recueille alors un discours sur l'expérience vécue qui témoigne de ce dont le public se souvient, mais on perd en grande partie la finesse et la précision de la situation réellement vécue, ainsi que de nombreux éléments mis en jeu dans la construction de sens. Pour ne pas perturber le cours de la visite, il faudrait que l'on puisse stimuler le visiteur à l'issue de son parcours, de sorte qu'il soit en mesure de raconter avec précision ce qu'il vient de vivre. Or « le rappel des informations visuelles concernant l'environnement ou le contexte d'un événement est crucial pour faire l'expérience de se souvenir » (Schacter, 1999, p. 39). De plus, l'expérience du souvenir est d'autant plus précise et riche que les informations visuelles reproduisent le point de vue de l'acteur qui a vécu cette expérience (Nigro & Neisser, 1983). Lorsque les informations visuelles et sonores sont de bonne qualité, cela peut induire chez le visiteur un phénomène d'« ecphorie synergique » (Tulving, 1983), c'est-à-dire une expérience de reviviscence, ou en d'autres termes une expérience où le visiteur a le sentiment de revivre les états cognitifs et émotionnels qu'il a connus précédemment.

Comment créer une situation de reviviscence ?

La méthode consiste à enregistrer ce que le visiteur voit et entend pendant son parcours puis à le stimuler avec les traces de sa propre activité, à l'issue de sa visite. Lorsque l'on stimule un visiteur avec les traces de sa propre activité en reproduisant les perceptions visuelles et sonores qu'il a éprouvées durant son parcours, il ne revoit pas le film de son activité en tant que spectateur. En fait, il revit en qualité cette activité et les émotions associées à cette activité. La vidéo subjective possède une fonction d'amorçage de la mémoire et permet de faire revivre un passé à celui qui l'a déjà vécu. Le flux vidéo induit ce que l'on pourrait qualifier d'effet « madeleine de Proust » entretenu. De plus, le visiteur dispose de temps pour décrire son expérience sans que cela affecte le cours de sa visite. Tout se passe alors comme si le visiteur pouvait décrire son expérience avec précision en montrant ce qu'il a perçu, en nommant ses actes, en verbalisant ses pensées et ses émotions sans que cela modifie le cours de son expérience.

Pour produire ce flux vidéo, nous équipons le visiteur d'une mini-caméra et d'un micro puis nous le laissons à son activité de visite sans consigne particulière. Cette mini-caméra enregistre sa perspective visuelle et auditive subjective. À l'issue de la visite, nous installons le visiteur devant un écran vidéo et diffusons l'enregistrement de sa perspective subjective de champ. Nous l'invitons à décrire et commenter son expérience et à préciser son état émotionnel en termes de plaisir ou de déplaisir (valence émotionnelle sur une échelle -3 à +3). Le visiteur revit alors en qualité son expérience et découpe spontanément son activité en séquences signifiantes à ses yeux. Nous pouvons revoir des séquences et nous arrêter sur certaines d'entre elles pour que le visiteur puisse prendre le temps de décrire et commenter ses perceptions, ses activités, ses émotions ou encore ses attentes. Pendant cet entretien, appelé entretien en *re-situ* subjectif (Rix & Biache, 2004), une caméra placée derrière le visiteur enregistre l'image vidéo diffusée sur l'écran ainsi que les échanges et les gestes du visiteur et du chercheur. Bien entendu, ces verbalisations ne sont pas l'expérience elle-même, mais elles rendent néanmoins compte de l'expérience du visiteur avec précision, finesse et profondeur en tant que construction de sens et ce, sans introduire de biais significatif (Schmitt, 2012).



Figure 1. Les entretiens réalisés en *re-situ* subjectif ❶ Le visiteur est équipé d'une caméra miniature puis laissé à sa visite naturelle. ❷ À l'issue de la visite, il est invité à décrire son expérience à partir de l'enregistrement vidéo de sa perspective visuelle tandis qu'une caméra placée derrière lui enregistre la vidéo subjective, cette fois avec les commentaires et les gestes du visiteur.

L'enregistrement vidéo de l'entretien est ensuite retranscrit à partir d'un logiciel de partage d'annotations adapté aux besoins des enquêtes (Aubert, Prié, & Schmitt, 2012)². Ce dernier permet de construire un document hypervidéo où la vidéo de l'entretien, sa transcription et les annotations du chercheur sont synchronisées. Chaque séquence signifiante de l'activité décrite par le visiteur peut être considérée comme la manifestation d'un signe qui comporte six composantes (Theureau, 2006). Cette méthode d'analyse s'inscrit dans le courant de l'approche située (Barbier & Durand, 2003). Ainsi, nous cherchons pour chaque séquence signifiante à identifier ce qui est perçu ou pris en compte, les attentes, les savoirs mobilisés, la façon de se lier au monde perçu, les connaissances construites et nous indiquons la valence émotionnelle déclarée par le visiteur.

Activité-signe	Identification de la composante
Représentamen	Qu'est-ce qui est pris en compte par le visiteur à cet instant t ?
Engagement	Comment le visiteur se lie-t-il aux représentamens à cet instant t ?
Attentes	Quelles sont les attentes du visiteur à cet instant t ?
Référentiel	Quelles sont les savoirs mobilisés par le visiteur à cet instant t ?
Interprétant	Quelle est la connaissance construite par le visiteur ?
Unité de cours d'expérience	Quelle est la séquence minimale qui fait sens pour le visiteur ?
Valence émotionnelle	Quel est l'état de plaisir-déplaisir du visiteur sur une échelle -3 +3 ?

Figure 2. Les composantes de l'activité-signe adaptées au contexte muséal.

² Le logiciel utilisé ici est Advène (Annotate Digital Video, Exchange on the Net), un logiciel développé par Olivier Aubert et Yannick Prié au sein du LIRIS (Laboratoire d'InfoRmatique en Image et Systèmes d'information, UMR 5205 CNRS).

En s'appuyant sur l'identification des six composantes de l'activité-signe et de la valence émotionnelle, cette méthode permet de décrire avec précision l'activité sensori-motrice, cognitive et émotionnelle du public en situation autonome et naturelle de visite (Schmitt, 2013). Il nous est de la sorte possible de reconstruire et d'analyser la dynamique significative de l'activité des visiteurs, de décrire leur expérience de visite, de comprendre comment ils construisent du sens au cours de leur visite en précisant la concaténation des perceptions, des actions, des savoirs mobilisés et des attentes.

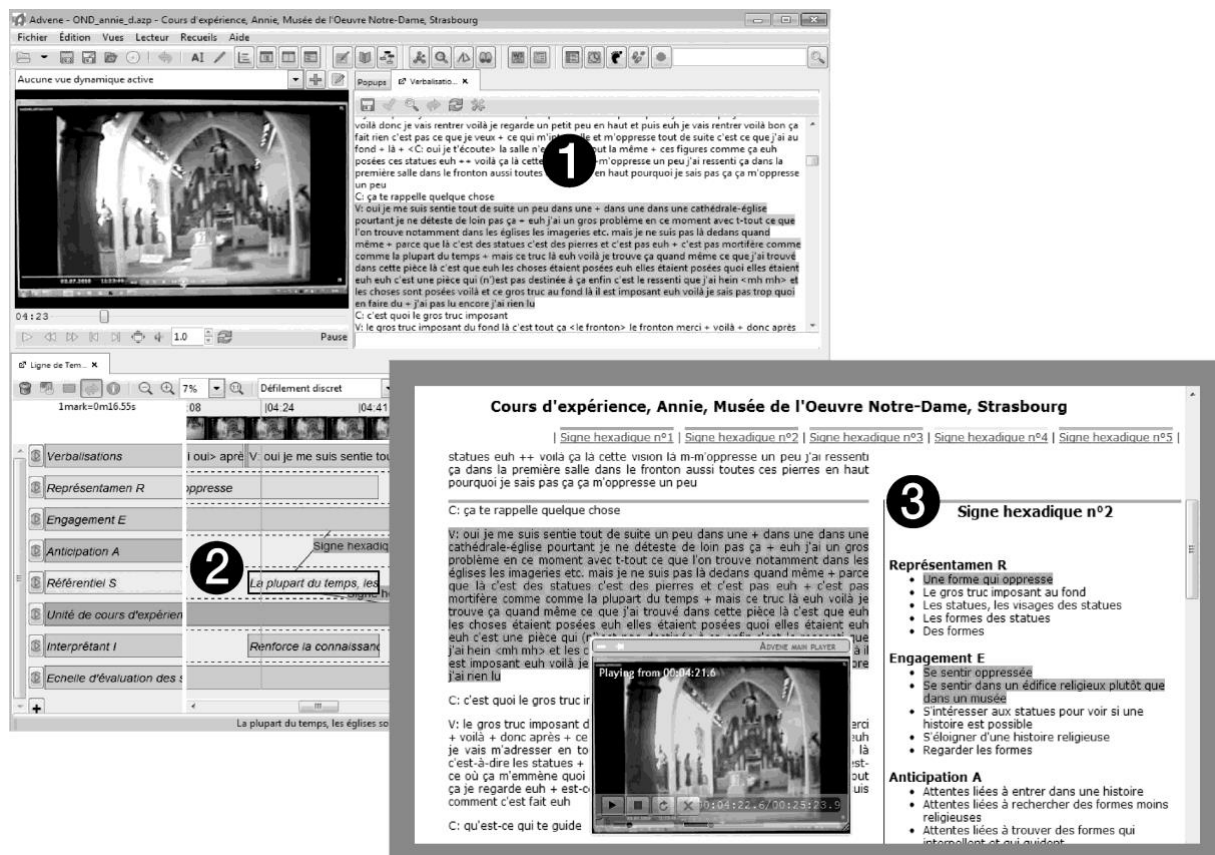


Figure 3. Ergonomie de travail avec le logiciel d'annotation vidéo Advène : 1) les verbalisations issues de l'entretien sont transcrites *verbatim* et synchrones avec la vidéo subjective du parcours de visite. 2) Les composantes de l'activité-signe sont renseignées à partir de la vidéo subjective et des échanges visiteur-chercheur. 3) Ces composantes sont regroupées et mises en regard avec les verbalisations. Cet ensemble de composantes reliées permet de reconstruire la construction de sens faite par les visiteurs.

Une méthode paradoxalement peu invasive, et qui s'appuie toujours sur la parole

Une fois équipé, le visiteur porte en général son attention sur le matériel vidéo durant les deux ou trois premières minutes, avant de se montrer indifférent au dispositif, voire de l'oublier. Dans le cadre de la visite d'un musée, cette méthode n'induit pas de prescriptions ou de proscriptions comportementales significatives, sauf en de rares exceptions : par exemple lorsque le matériel gêne l'activité (par exemple, passer dans un réduit), ou lorsque l'activité risque d'endommager le matériel (par exemple, passer sous une chute d'eau). Par ailleurs, la

miniaturisation des matériels vidéo rend l'équipement de moins en moins exposé au regard des autres visiteurs. Enfin jusqu'à présent, nous n'avons pas identifié d'instrumentalisation du dispositif : aucun visiteur n'a utilisé l'équipement vidéo pour réaliser le film imaginé d'une histoire de son activité dont il ferait ensuite le commentaire, comme pour un film documentaire accompagné d'une voix off. En revanche, cette méthode nécessite un commentaire soutenu de l'activité à partir d'un flux vidéo, ce qui ne convient pas à toutes les personnes (handicap visuel, handicap cognitif, difficultés à verbaliser, etc.).

Une méthode adaptée à l'analyse approfondie de fragments de l'activité

L'entretien est transcrit *verbatim* et synchronisé avec sa source vidéo. Nous identifions ensuite les composantes de l'activité à partir des verbalisations des visiteurs : que prend en compte le visiteur ? Quelles sont ses attentes, en relation avec ce qu'il prend en compte ? Quels savoirs mobilise-t-il lors de cette séquence ? Quelle est la nature de la relation engagée avec ce qu'il perçoit ? Quel est son état émotionnel ? Ce que le visiteur prend en compte (les représentations) est la composante la plus simple à identifier : elle est souvent concrète, matérielle, mais peut aussi revêtir un caractère mnémorique, comme lorsque le visiteur regarde un artefact qui lui rappelle un rêve. Le monde muséal vu et découpé par le public est étonnamment varié et n'a rien d'immédiat et d'évident pour un tiers : la verbalisation du visiteur est impérative pour identifier les composantes. Les annotations sont effectuées au fil de nombreux visionnages, notamment parce que les savoirs mobilisés sont rarement déclarés *in extenso*, mais présents en filigrane dans le commentaire de l'expérience, de sorte que cette composante doit être recherchée en amont ou en aval des commentaires relatifs aux représentations. Or plus la documentation de l'activité-signe est dispersée sur la ligne de temps de l'enregistrement vidéo, plus les annotations sont situées en dehors de l'espace physique de l'écran informatique et plus il est difficile de construire des relations entre composantes et d'en proposer une synthèse. C'est pourquoi il est important de construire des vues compactes qui rassemblent les composantes à partir des relations dispersées sur la ligne de temps de l'entretien. La visualisation de cet ensemble d'annotations mises en relation permet de reconstruire et proposer une articulation de la construction de sens par les visiteurs dans le cours de leur activité.

Les limites de la méthode : la segmentation temporelle de la description de l'activité

Dans la plupart des cas, les commentaires des visiteurs guident les annotations du chercheur ou d'une communauté de chercheurs qui peuvent s'accorder sur ce qu'ils identifient. Cependant, chaque séquence significative de l'activité, c'est-à-dire chaque unité élémentaire du

cours d'expérience, est délimitée dans le temps de l'enregistrement vidéo et dans le temps des verbalisations. La segmentation de ces séquences – où elles commencent et où elles finissent – est affaire de compréhension et d'interprétation de la part du chercheur. Une coupe dans la séquence vidéo verbalisée est un acte qui engage la sensibilité et l'interprétation du chercheur. En d'autres termes, ce geste est le produit du couplage du chercheur avec la situation d'enquête et dépend – comme dans toute enquête – de ses objectifs de recherche et de sa propre histoire (Schirrer & Schmitt, 2016).

De plus, on ne peut réduire la segmentation à l'infini sous peine de ne plus avoir suffisamment de verbalisations pour décrire et commenter l'activité. Ainsi, la délimitation de l'activité-signe pose une double question : celle de l'instant t où l'on décide d'un point d'entrée et celle de la durée de la séquence. Plus la séquence est longue, plus elle comporte de verbalisations et plus elle fournit matière à analyse, au risque cependant d'incorporer parfois plusieurs cours d'expérience. Inversement, plus la séquence est courte, moins elle comporte de verbalisations et plus le travail d'analyse peut être précis bien que, en deçà d'un certain seuil qui ne préexiste pas, le chercheur prend le risque de relier des composantes insuffisamment renseignées.

Un exemple d'application : que signifie « comprendre » pour les jeunes visiteurs ?

Les centres de culture scientifique se revendiquent fréquemment d'une philosophie des apprentissages ludiques³, philosophie que l'on retrouve également dans leurs slogans⁴. Le jeune public est invité à réaliser lui-même des expériences interactives de façon à découvrir et apprendre quelque chose de précis. Il peut s'agir d'un phénomène naturel, d'une sensation, d'un processus, ou encore d'une loi. Nous avons voulu comprendre ce que pouvaient recouvrir ces apprentissages ludiques dans les centres de culture scientifique (Schmitt, 2015). Le premier fait remarquable concerne les situations d'apprentissage elles-mêmes. Au cours des entretiens réalisés en *re-situ* subjectif, les jeunes visiteurs emploient le verbe « comprendre » pour qualifier leur expérience, le verbe « apprendre » faisant figure d'exception. Nous avons donc isolé les séquences d'activité où les jeunes visiteurs disaient avoir « compris » quelque chose puis nous les avons regroupées afin de les comparer.

³ Ainsi, le site du centre de culture scientifique Technorama, à Winterthur en Suisse, explique que : « La curiosité et la passion de la découverte suscitées par le jeu sont des vertus qu'il importe de ne pas brider, ni remettre en question. Au contraire : il convient de les cultiver comme des talents destinés à libérer l'esprit. » <<http://www.technorama.ch/fr/qui-sommes-nous/un-science-center>> [Dernière consultation le 20 sept. 2016].

⁴ Citons à titre d'exemple les slogans du Vaisseau (Strasbourg), « La science en s'amusant », et de la Cité des enfants (Paris), « Apprendre en s'amusant ».

Ces séquences présentent un schéma commun d'activité que l'on peut résumer comme suit. Lorsque les visiteurs franchissent le seuil du centre de culture scientifique, ils savent qu'ils font face à des dispositifs qui leur proposent des intrigues pour lesquelles il existe quelque chose à faire, à observer ou encore à relier de façon à les résoudre. Ce référentiel en tête, ils isolent et circonscrivent des fragments de l'environnement qui font émerger des ensembles de représentations, d'attentes et de savoirs. À ce stade des recherches, nous ne savons pas très bien si c'est la perception des objets qui suscite des attentes et mobilise certains savoirs ou si ce sont les attentes et les savoirs du visiteur qui guident la perception des objets, mais cela n'affecte pas les résultats. L'émergence d'un ensemble « représentations-attentes-savoirs » génère une tension que le visiteur cherche à apaiser. De son point de vue, il s'agit d'une intrigue intentionnellement créée par l'institution pour laquelle il existe toujours une solution : comme le font remarquer les jeunes visiteurs, « sinon, ce ne serait pas là ». Le visiteur déclare qu'il a « compris » quelque chose lorsqu'il trouve une façon d'agir qui résout l'intrigue telle qu'il l'a construite. Mais du point de vue du chercheur, les intrigues imaginées autour d'un même dispositif et les solutions trouvées diffèrent très largement d'un visiteur à l'autre, et ce, même quand le degré de liberté autorisé pour résoudre l'intrigue est faible.

Ainsi, il arrive qu'après le passage d'un visiteur A, certains dispositifs interactifs ne soient pas automatiquement remis en situation initiale. Dans ce cas, un visiteur B peut aborder ces dispositifs en croyant qu'il existe une intrigue à résoudre alors que le dispositif est déjà en situation résolue. Prenons l'élément « mouvement » (Figure 3). Il s'agit d'un dispositif qui comporte une manivelle rouge, des poulies jaunes, une roue colorée et une vis d'Archimède avec une boule rouge. Les courroies auraient dû être rangées sur leur support à la fin de la précédente manipulation 1) mais le visiteur a quitté le dispositif en l'état. Si de plus, une personne 2) masque les consignes 3), le visiteur suivant peut considérer que le dispositif est en situation initiale et qu'il existe une intrigue et une résolution qu'il doit trouver.

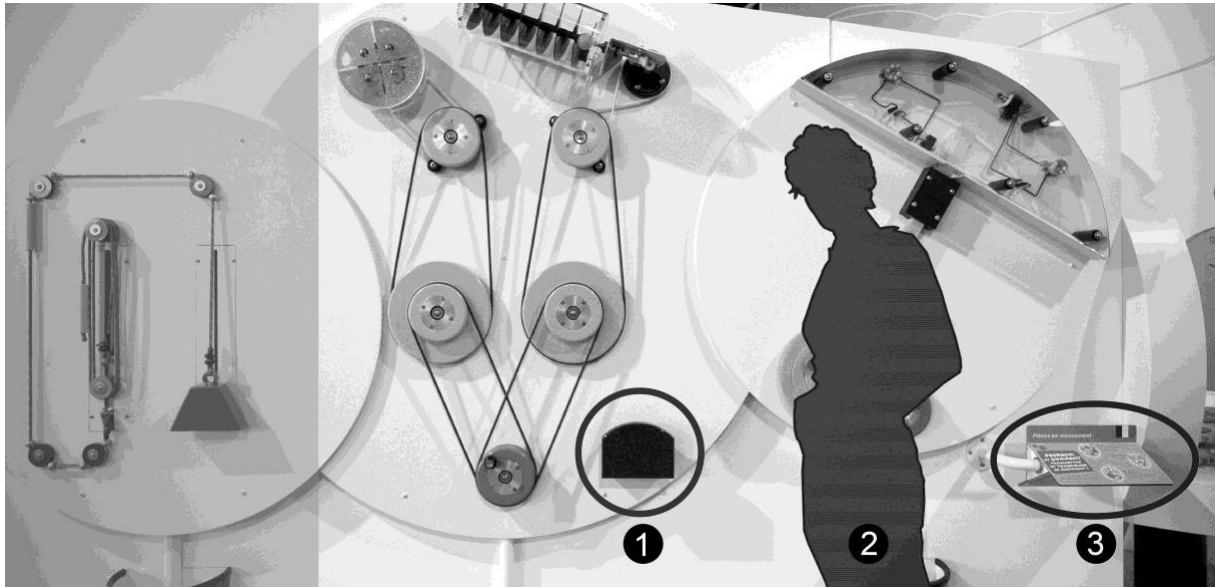


Figure. 4. L'élément « mouvement ». Un visiteur A vient de quitter l'élément en laissant les poulies jaunes reliées par des courroies, donc sans les remettre à leur place sur le support 1). Un visiteur B découvre l'élément sans savoir qu'il est déjà en situation finale et une personne 2) masque les consignes 3). Que faut-il faire ? Pour le visiteur B, il existe une intrigue qu'il faut résoudre, bien qu'il n'y ait quasiment aucune possibilité d'action du point de vue d'un observateur.

Les jeunes visiteurs construisent alors une diversité étonnante d'intrigues, pour lesquelles ils trouvent des solutions qui leur paraissent être à chaque fois la bonne, c'est-à-dire celle attendue par l'institution. Tous les visiteurs tournent la manivelle rouge, mais ils donnent chacun à cette action un sens différent. Pour certains, il s'agit d'observer la roue colorée qui tourne ou les paillettes qu'elle contient, quand d'autres entendent la boule rouge tomber lorsqu'elle arrive à la fin de la vis d'Archimède et considèrent que le bruit indique qu'il faut inverser le sens de rotation de la manivelle, ou quand d'autres encore isolent la transmission de mouvement à travers les différentes poulies... Tous les visiteurs réalisent le même geste et déclarent qu'ils ont compris quelque chose, mais ce qu'ils ont compris n'est ni homogène, ni attendu par l'institution. Enfin, les visiteurs qui déclarent avoir « compris » quelque chose décrivent leur expérience comme s'accompagnant d'un sentiment de plaisir. Les jeunes visiteurs en autonomie « comprennent » des choses dès lors qu'ils trouvent une solution qui convient à la situation telle qu'ils la perçoivent. Cela ne signifie pas que le jeune visiteur a compris ce qu'il fallait comprendre du point de vue des concepteurs, mais simplement qu'il a compris au sens de trouver une solution qui convienne au dispositif tel qu'il le perçoit : il a trouvé la solution qu'il devait trouver de son point de vue.

Les enquêtes réalisées en *re-situ* subjectif nous ont conduits à proposer la lecture d'un centre de culture scientifique comme un espace tenseur à l'intérieur duquel les visiteurs considèrent chaque dispositif comme une intrigue potentielle. À partir d'injonctions comme « Il est

interdit de ne pas toucher » (Le Vaisseau) ou « Testez par vous-même » (Technorama), le jeune visiteur sait qu'il existe des choses à toucher ou à manipuler pour résoudre des intrigues. Lorsqu'elle a lieu, la résolution de l'intrigue s'accompagne d'un sentiment de plaisir et, à l'inverse, le plaisir du jeune visiteur dans un centre de culture scientifique est étroitement lié au sentiment d'avoir « compris quelque chose » au sens d'un « agir-qui-convient », même si ce qu'il comprend ou les solutions qu'il trouve peuvent être parfois très éloignés des intentions des concepteurs de ces dispositifs. En revanche, le dispositif ne détermine pas les connaissances associées à la résolution de l'intrigue. Le jeune visiteur peut aussi bien assembler quelques roues que réaliser des ensembles complexes et dans chaque cas vivre une expérience où il croit réussir ce qu'il devait réussir tel que cela était anticipé par les concepteurs. La plasticité de ces dispositifs semble être un atout ; elle permet à de nombreux visiteurs de construire des connaissances qui leur conviennent, bien que ces connaissances ne soient pas nécessairement attendues, ni même jugées adéquates par l'institution.

Conclusion

Dans de nombreuses situations, les entretiens réalisés en *re-situ* subjectif permettent d'analyser finement l'activité d'un acteur et son expérience en situation naturelle et en autonomie. Cette méthode permet en particulier de saisir et de comprendre le point de vue d'un acteur au fur et à mesure qu'il construit du sens dans le cours d'une activité. En revanche cette méthode est plutôt réservée à l'analyse fine de l'activité sur des temps courts, avec des visiteurs en capacité de verbaliser leur expérience et leur état émotionnel. Dans un centre de culture scientifique, lorsqu'un visiteur en situation naturelle et autonome affirme « J'ai compris... », nous devons entendre qu'il décrit de façon symbolique un processus au cours duquel il a isolé un ou plusieurs objets qui ont fait émerger des attentes, pour lesquelles il a mobilisé des savoirs qui ont permis une résolution. L'expression « J'ai compris... » condense ici un ensemble hétérogène de perceptions, de questions et de ressources dont la relation fait sens pour le visiteur. Il s'agit d'une réponse qui convient à la situation telle qu'il la perçoit. Il « comprend » ce qu'il y avait lieu de comprendre, bien que les connaissances construites dans ce contexte puissent être très éloignées des intentions de l'institution. Cela met en évidence le fait que les « savoirs à transmettre » n'existent pas comme tels dans les dispositifs interactifs, mais que des savoirs sont construits à travers des actions du visiteur en réponse à une question qu'il se pose, compte tenu des savoirs qu'il peut mobiliser à cet instant. Dès lors qu'il construit une réponse qui convient à ses préoccupations, *il sait ou connaît quelque chose* qui fait sens pour lui et en éprouve une sensation de plaisir.

Références

- AUBERT O., PRIÉ Y., SCHMITT D. « Advence as a tailorable hypervideo authoring tool: a case study ». *Proceedings of the 2012 ACM Symposium on Document Engineering (DocEng)*, ACM New York, 2012, p. 79-82.
- BARBIER J.-M., DURAND M. (coord.). « L'analyse de l'activité ». *Recherche et formation*, 2003, n° 42.
- DAVALLON J., GOTTESDIENER H., POLI M.-S. « Le concept de visiteur expert ». *Museum international*, n° 208, 2000, p. 60-64.
- DUFRESNE-TASSE C., SAUVE M., WELTZL-FAIRCHILD A., BANNA N., LEPAGE Y., DASSA C. « Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 1998, p. 302-315.
- FALK J., KORAN J., DIERKING L., DREBLOW L. « Predicting visitor behavior ». *Curator*, vol. 28, n° 4, 1985, p. 326-332.
- MCMANUS P. « Le contexte social, un des déterminants du comportement d'apprentissage dans les musées ». *Publics et musées*, n° 5, 1994, p. 59-78.
- NIGRO G., NEISSER U. « Point of view in personal memories ». *Cognitive psychology*, n° 15, 1983, p. 467-482.
- RIX G., BIACHE M.-J. « Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience ». *Intellectica*, n° 38, 2004, p. 363-396.
- SCHACTER D. *À la recherche de la mémoire. Le passé, l'esprit et le cerveau*. Bruxelles : De Boeck, 1999.
- SCHIRRER M., SCHMITT D. « Les émotions dans l'activité de recherche ; le cas de la conduite d'entretiens ». *Corps*, n°14, 2016, p. 249-258.
- SCHMITT D. *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de sciences et des centres de culture scientifique*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2012.
- SCHMITT D. « Décrire et comprendre l'expérience des visiteurs ». In A. Desvallées, S. Nash (ed.), *Le Visiteur particulier : chacun et n'importe lequel d'entre nous. Actes du 35^{ème} symposium annuel de l'ICOFOM*. Paris : Comité international pour la muséologie du Conseil International des Musées, ISS n° 42, 2013, p. 205-216.
<<http://network.icom.museum/icofom/publications/our-publications/>>
- SCHMITT D. « Ce que "comprendre" signifie pour les jeunes visiteurs dans un centre de culture scientifique ». In P. Chavot, & A. Masseran (dir.), *Les Cultures des sciences en Europe. 2. Dispositifs, publics, acteurs, institutions*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2015, p. 225-238.
- THEUREAU J. *Le Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès, 2006.
- TULVING E. *Elements of episodic memory*. Oxford : Clarendon Press, 1983.