



**HAL**  
open science

## Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques

Cora Cohen-Azria, Ana Dias-Chiaruttini

### ► To cite this version:

Cora Cohen-Azria, Ana Dias-Chiaruttini. Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques. Daunay B., Fluckiger C. et Hassan R. (dir.) Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.161-175, 2014. hal-01668617

**HAL Id: hal-01668617**

**<https://hal.science/hal-01668617>**

Submitted on 1 May 2021

**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.

## **Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques**

**Cora Cohen-Azria, Ana Dias-Chiaruttini<sup>1</sup>**

---

Nous nous proposons dans ce chapitre d'aborder la question des contenus aux frontières des institutions scolaires et muséales en nous intéressant à la visite scolaire aux musées de sciences et d'art. Le choix de ces lieux tient aux champs dans lesquels nous nous situons, didactique des sciences et didactique du français. Il ne s'agit pas de construire la spécificité de chacun de ces lieux, mais de partir de nos espaces d'observation. Ce choix s'ancre dans les débats au sein de l'équipe Théodile-CIREL qui ouvre un champ de dialogue entre les didactiques (Daunay, Reuter 2013 ; Reuter 2013). Il en résulte que dans ce texte, il pourra être question de visite « générique » sans référence aux espaces muséaux spécifiques et quand cela s'avèrera nécessaire, nous situerons précisément notre propos.

La visite scolaire nous semble une situation didactique particulièrement intéressante pour interroger la façon dont les contenus peuvent être construits, saisis, catégorisés, nommés par les didacticiens. Elle implique certains déplacements de lieux, de temporalité, d'institutions et agit sur l'activité des sujets impliqués et sur leur statut. Nous posons par conséquent que la visite scolaire au musée est une situation didactique au sens où elle peut être caractérisée par des contenus qui lui sont spécifiques. À ce stade de la réflexion, nous considérons que les contenus désignent, entre autres, des relations spécifiques entre les sujets, des rapports aux savoirs, aux savoir-être, aux connaissances, aux objets et supports d'expositions, et contribuent à construire un rapport et une représentation du monde. L'une des spécificités de la visite scolaire est d'être au croisement de deux institutions. Celle-ci est pour nous majeure, dans nos cadres de recherche, pour interroger la façon dont les contenus s'élaborent et

---

<sup>1</sup>. Maitres de conférences, université Lille 3, membres de Théodile-CIREL.

peuvent être reconstruits. Les travaux portant sur les relations entre l'École et le Musée pensent la visite scolaire à partir de ce qu'est l'École et que n'est pas le Musée et réciproquement. Ce qui a amené, par exemple, les spécialistes de la médiation culturelle que sont Caillet et Coppey (1992 : 107) à proposer quatre éléments pour penser :

*ce qu'est en réalité le musée et que n'est pas l'école, et donc ce qu'il s'y passe et que ne fait pas passer l'école (...):*

- la simulation à la place du simulacre ;*
- l'interactivité à la place de l'enseignement ;*
- la ressource à la place du cours ;*
- le thème à la place de la discipline.*

Certains didacticiens reprennent également ces oppositions pour penser les liens institutionnels lors des visites scolaires. Ce type d'analyse dichotomique entre les institutions pose la visite scolaire dans un espace de tension amenant à considérer soit l'importance d'une institution aux dépens de l'autre soit la recherche d'un équilibre (Jacobi, Coppey 1995). La focalisation que nous opérons sur les contenus nous permet d'interroger autrement les relations entre les institutions. Nous considérons la visite scolaire au musée comme une situation à part entière qui emprunte et transforme les contenus des deux institutions contributrices (l'École et le Musée). À cette première définition construite sur le plan institutionnel, nous pouvons ajouter la part des contenus apportés et créés par les sujets (guide, animateur, enseignant, accompagnateur, élève-visiteur<sup>2</sup>).

Dans le cadre de ce chapitre nous avons choisi d'éclairer notre réflexion à partir de questionnements méthodologiques en ce qu'ils ont de spécifique du fait de notre ancrage didactique.

Notre propos s'organise en deux parties. Dans un premier temps nous verrons en quoi la visite scolaire au musée est une situation didactique aux contours spécifiques (qui permettent de la délimiter et de la caractériser comme telle) puis nous nous centrerons sur le musée comme lieu d'élaboration et de transformation de contenus afin d'interroger la spécificité de la visite scolaire au musée dans ces processus et d'identifier les questions méthodologiques qui se posent. L'école, comme lieu d'élaboration de contenus, n'est pas étudiée ici dans la mesure où elle fait l'objet de différents éclairages au sein de cet ouvrage.

---

<sup>2</sup>. Le choix de ne pas citer d'autres sujets participant à la formalisation des contenus de la visite, tels que les concepteurs, tient au fait que nous nous appuyons sur les observables de la visite scolaire.

## 1. La visite scolaire au musée : une situation didactique aux contours spécifiques

Dire que nous étudions les contenus dans le cadre de la visite scolaire au musée paraît simple en apparence. Des travaux ont déjà été réalisés sur les modes de reconstruction de la visite par le chercheur (Cohen-Azria 2012). Mais des interrogations demeurent. La question du découpage se pose dans la mesure où il permet de délimiter et de constituer la situation didactique et par conséquent d'en analyser les contenus spécifiques. Autrement dit, il s'agit notamment de savoir quand la visite scolaire au musée commence et quand elle se termine.

### 1.1. Questions de découpage

La visite scolaire commence-t-elle au moment de l'annonce de la sortie ? Ou à la sortie physique de l'école ? Ou à l'entrée au musée ? Ou dans celle de l'exposition ? Le temps du déplacement est-il un temps adidactique ou didactique ? Peut-il être considéré comme un moment, une situation sans contenu, ou est-il un espace de transition qui agit sur les sujets et par voie de conséquence sur les contenus de la visite scolaire ? Nous considérons que les espaces ne sont pas suffisants pour rendre compte des contenus des situations. Ces questions d'ordre méthodologique contraignent le didacticien à effectuer des choix qui, nous le pensons, influent sur la reconstruction des contenus par les chercheurs.

Dans le cadre précis de notre réflexion nous avons choisi de ne pas interroger les contenus traités avant, pendant et après la visite pour ne pas exclure les moments vécus dans les espaces de transition comme les déplacements. Nous pensons en effet que les déplacements contribuent ou peuvent contribuer à des degrés divers à la construction de la situation didactique qu'est la visite scolaire, en ce qui nous concerne la visite scolaire au musée.

Dès lors, nous préférons construire cette situation dans un « continuum didactique ». Il s'agit alors de concevoir que la visite s'inscrit dans l'histoire de classe, l'histoire scolaire et quel que soit le traitement qui est fait de ce moment, il appartient à une temporalité avec un avant et un après la visite sans à priori contraindre le découpage analytique. Ce choix méthodologique permet, de notre point de vue, de repenser les liens entre les institutions scolaire et muséale au sein de cette situation didactique et en partie de dépasser, comme nous l'avons dit *supra*, les dichotomies souvent soulignées par les études existantes. Ainsi Jacobi et Coppey (1995) s'appuyant sur un certain nombre de travaux antérieurs (dont Lucas 1987) considèrent que les interactions entre l'école et les musées « sont de l'ordre de la coopération ou

de l'opposition : les apprentissages se renforcent ou se contrarient » (Jacobi, Coppey 1995 : 12). Ce faisant, ces auteurs n'analysent pas ce qui se construit lors d'une visite scolaire muséale et écartent les contenus de celle-ci en se focalisant sur les interrelations entre les apports muséaux et scolaires en ce qu'ils sont supposés se compléter :

*L'apprentissage scolaire de la systématique aide un visiteur à s'orienter dans un muséum d'histoire naturelle. Réciproquement, un enfant qui a eu la chance d'observer des élevages d'insectes dans un centre de sciences sera plus à l'aise pour apprendre à l'école le cycle de la reproduction.*

En ce qu'ils sont aussi supposés s'inhiber :

*L'exposition, parce qu'elle choisit de ne montrer qu'une partie d'un champ de connaissances (en fonction de ses collections, ou parce que le concepteur sélectionne des pièces spectaculaires ou plus attrayantes) développera une fausse représentation de ce champ. Et, de retour à l'école, l'apprenant sera surpris de ne pas retrouver les aspects chatoyants qui l'ont séduit au musée. C'est ainsi que nombre de visiteurs d'expositions réduisent leur connaissance de l'histoire de la peinture à la seule période de l'impressionnisme.*

Cette circulation des contenus est importante d'un point de vue didactique, ainsi que ses effets sur la façon dont les sujets les reconstruisent. En revanche, elle ne nous dit rien des contenus spécifiques de la visite si ce n'est que les deux institutions y contribuent à des degrés variables. Par ailleurs, cette conception des relations entre les contenus scolaires et muséaux n'est pas spécifique à la visite scolaire mais il nous semble à toute expérience scolaire et extrascolaire et les tensions repérées ne sont pas inhérentes aux deux institutions mais à toutes les institutions qui gravitent autour de l'école (Dias-Chiaruttini 2012). Pour nous, cette tension ne renvoie pas à des contenus spécifiques à chaque institution mais au contraire formalise des contenus qui sont spécifiques à la situation et permet d'identifier ce qui se construit lors d'une visite scolaire dans les lieux muséaux. D'une certaine façon, les contenus s'élaborent dans un premier temps durant le travail préalable à la visite scolaire au sein des deux institutions, et les interactions entre sujets et objets (physiques ou conceptuels) peuvent les infléchir dans un second temps. Ces infléchissements peuvent produire, par exemple, des contenus parfois inenvisagés a priori lors de la construction des scénarios de visite. En effet, les visiteurs scolaires, comme les élèves dans une classe, participent à la situation et la modèlent. Pour exemplifier cette dimension de construction collective des contenus durant la visite

scolaire, nous pouvons nous appuyer sur l'espace de la Grande Galerie de l'Évolution du Muséum national d'Histoire naturelle. Une de ces portions illustre la savane africaine. Jusqu'à la sortie au cinéma du film d'animation *Le Roi Lion*, les élèves ne voyaient pas le spécimen de hyène. Et c'est leur expérience cinématographique partagée (par au moins une génération d'enfants), qui leur permet de le voir, au dépens d'autres spécimens initialement observés, et d'être en mesure d'en tenir un discours (« animal cruel et méchant »). En d'autres termes, ce sont des savoirs extérieurs à la fois à l'espace scolaire et à l'espace muséal qui influent ici les contenus émergents lors des situations de visites scolaires. Cela peut amener les institutions à repenser les contenus des visites afin d'intégrer ces nouvelles données. Ainsi, dans le cadre de la Grande Galerie de l'Évolution, pour contrebalancer les représentations véhiculées par le film *Le Roi Lion*, la hyène était présentée dans certaines visites comme un animal protégeant la savane des épidémies, dans la mesure où elle s'attaque aux animaux malades.

### ***1.2. Le rapport aux disciplines***

La question de la discipline est souvent mise en avant dans nombre de travaux pour établir une distinction forte entre la nature de l'École et celle du Musée (cf. *supra* Caillet, Coppey 1992). Si les découpages entre disciplines structurent l'organisation scolaire, les musées peuvent chercher à s'en distinguer. Parfois pour se mettre à distance de la culture scolaire, parfois aussi parce que ce découpage ne convient pas aux contenus qu'ils construisent et présentent.

Quoi qu'il en soit les visites scolaires peuvent exploiter l'espace muséal en réinjectant des découpages disciplinaires à différents niveaux : dans les interprétations des expositions ; dans les cheminements physiques pensés à travers les objets afin de construire un discours particulier ; dans les ateliers ou animations jouxtant les expositions ; dans l'écriture des programmes en direction des scolaires ; dans les formations continues au sein des musées... Cette réflexion avait permis à Cohen (2002) d'avancer un effet considérable de la visite scolaire qui est celui de la scolarisation de l'espace muséal par la pratique des groupes scolaires. Cette scolarisation sous-tend l'idée d'une transformation de l'espace muséal, qui contribue à la formalisation de nouveaux contenus caractérisant la visite scolaire.

La question de la discipline peut être posée autrement en s'arrêtant un instant sur les rapports que les institutions entretiennent avec les savoirs qui les traversent et la façon dont les chercheurs les analysent. La *transposition didactique* de Chevallard (1985/1991), par exemple, peut être considérée comme le passage d'un objet de savoir savant vers une de ses versions didactiques. La

notion de *triangle didactique* analyse, quant à elle, les situations par la mise en tension des trois éléments que sont les sujets apprenants, les savoirs et le sujet enseignant. Nous retenons une autre notion particulièrement heuristique dans le cadre de cette réflexion : la *configuration disciplinaire* (Reuter, Lahanier-Reuter 2007 : 31) qui permet de penser les composantes de la discipline, « selon les espaces tels que celui de la prescription (textes officiels), de l'encadrement des pratiques (inspection, formation, militantisme, manuels...), de pratiques sur le terrain, des représentations des acteurs... ». Les contenus scolaires d'une discipline se formalisent au travers de ces espaces – selon l'expression même des auteurs – qui peuvent être en tension mais qui les organisent. Cette conception de la formalisation des contenus scolaires est heuristique pour penser la formalisation des contenus dans une autre institution telle que celle du Musée : les contenus muséaux résultent, eux aussi, d'une formalisation au sein d'espaces contraignants et interagissant ensemble.

Dans cette perspective il s'agit pour nous de savoir si au musée de sciences il est question de contenus scientifiques ? Si au musée des Beaux-Arts ou d'art moderne ou encore d'art contemporain il s'agit de contenus artistiques ?

Les didacticiens des sciences et des technologies que sont Guichard et Martinand (2000) cherchent à dégager, entre autres, ce qui différencie les contenus scientifiques au sein des formes médiatiques et scolaires. Ils interrogent les spécificités des traductions des savoirs scientifiques en savoirs scolaires ou en savoirs vulgarisés. Pour ces auteurs, « la vulgarisation construit moins des contenus qu'une image de la science. Elle instaure davantage un rapport à la science, qui est aussi recherché par certains enseignants » (Guichard, Martinand 2000 : 4). Reste à savoir sur quels contenus s'appuie cette image de la science ? Image qui ne serait pas celle que construit l'école ? D'un point de vue méthodologique cela nous amène à prendre en compte autant les savoirs mobilisés et/ou construits par les institutions que les représentations des champs disciplinaires auxquelles elles participent.

Pour poursuivre cette réflexion, il nous semble nécessaire de reprendre la notion de transformation à laquelle nous faisons allusion précédemment. Faut-il penser les contenus scientifiques ou artistiques transformés comme des :

- contenus muséaux, ou scientifiques muséographiés / ou artistiques muséographiés ?
- contenus scolaires, ou scientifiques scolarisés / ou artistiques scolarisés ?
- ou les deux selon les espaces et les moments ?
- ou encore des contenus scientifiques, artistiques muséographiés puis scolarisés ?

Les catégories listées ici donnent à voir la transformation des contenus selon les institutions, mais aussi selon les sujets présents. Cela revient à dire que dans ce type de rencontres ponctuelles les sujets ne sont pas soumis systématiquement aux institutions d'accueil mais peuvent continuer de faire fonctionner la référence de l'institution d'origine.

### ***1.3. Les sujets***

Enfin, la question du découpage peut être éclairée par l'étude des sujets en jeu. Si l'on se réfère aux institutions, les sujets sont définis comme des élèves ou des visiteurs (voire des spectateurs dans le cadre des musées d'art), même si des travaux ont pu montrer la formation de statut spécifique comme celui d'élève-visitateur (Cohen 2002 ; Cohen-Azria 2011).

Cependant le regard du didacticien ne peut s'arrêter à ces catégories pour comprendre et analyser les situations. Reuter (2013 : 87) définit « les sujets auxquels s'intéressent les didactiques, comme les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, relations institutionnalisées à des contenus, référés/référables à des disciplines ». Il ajoute que les sujets sont ici triplement situés. En effet, « les relations d'enseignement et d'apprentissages auxquels ils doivent participer sont situées institutionnellement » leur conférant un statut, des droits et des devoirs, des fonctionnements... (*ibid.* 88). Cette relation est également « formatée pédagogiquement (...) et simultanément structurée disciplinairement » (*ibid.* 88). Lors des visites scolaires, nous choisissons de maintenir ce cadre théorique considérant que les élèves restent dans cette situation des sujets didactiques. En revanche les éléments constitutifs peuvent varier, bouger, s'étoffer et ce sont ces décalages qui vont nous permettre d'avancer dans notre investigation.

Par ailleurs, hormis les élèves, qui sont les sujets de la visite ? Les enseignants, les autres membres de la communauté scolaires (ATSEM<sup>3</sup>, aide-éducateur...), les parents, les animateurs du musée ? Les accompagnateurs sont-ils des visiteurs au même titre que les élèves ? Les observations que nous avons menées au Petit Forum du Forum départemental des sciences à Villeneuve d'Ascq, lors de l'exposition « des elles, des ils »<sup>4</sup>, nous ont permis d'observer l'impact des accompagnateurs et de ce que nous nommerons très rapidement différents styles d'accompagnement (Dias-Chiaruttini 2013). Ils autorisent,

<sup>3.</sup> Agents Territoriaux Spécialisés des École Maternelles.

<sup>4.</sup> Il s'agit d'une exposition destinée à des enfants de 3 à 6 ans, portant sur l'égalité entre filles et garçons.



détournent, transforment ou inhibent les contenus pensés par les concepteurs de l'exposition<sup>5</sup>.

De plus, une recherche basée sur l'observation de visites scolaires réalisées par différents animateurs (dans d'autres lieux muséaux) a montré comment les visites pouvaient se transformer dans le temps et selon les animateurs, jusqu'à parfois distordre et modifier les contenus en jeu initialement (Cohen *et al.* 1996).

## 2. Le musée comme lieu de transformation des contenus

Pour comprendre les processus de transformation en jeu lors des visites scolaires, il convient tout d'abord d'identifier les contenus muséaux. Pour cela nous allons nous intéresser au processus d'exposition en prenant en compte différentes structures de conception des contenus que sont les réserves, les collections et la mise en exposition.

### 2.1. Réserves, collections et mise en exposition

Si le musée aujourd'hui renvoie, inévitablement, à la notion d'exposition, cela n'a pas toujours été le cas. Par exemple, du XV<sup>e</sup> siècle et jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, le muséum d'histoire naturelle était pensé comme des « réserves ouvertes » (Van-Praët 1989). Avec l'émergence conjointe des expositions et des réserves, le fait que certains objets soient mis en lumière quand d'autres sont « cachés » permet une « écriture muséale » nouvelle. Ce n'est pas nécessairement ce qui est montré qui nous semble intéressant mais le fait que cela ait été choisi pour être montré parmi de très nombreuses autres possibilités. Il y a dès lors une réflexion, un tri, une sélection dans les objets de musées. Peut-on parler de réflexion, de tri, de sélection et donc de découpage ou d'extraction dans les contenus du musée ? Dans ce cas, comment s'opèrent-ils ? Est-ce un tri pour définir de nouveaux contenus ? Et ce, dans l'espace d'exposition et/ou dans l'espace des réserves ?

Ces questions mettent en lumière deux façons de définir les choix muséaux :

- penser le tri dans les réserves comme un tri dans les contenus, c'est considérer que les objets construisent ensemble un contenu cohérent par rapport à un champ ou des champs de recherche (par exemple : les collections de zoologie se voulaient exhaustives quant aux espèces peuplant la Terre).

<sup>5</sup>. Cette réflexion s'appuie sur les observations que nous avons faites en tant que membres du comité scientifique de cette exposition au Forum départemental des sciences de Villeneuve d'Ascq.

Il s'agit de penser la cohérence à l'échelle des supports de recherche. Dans le cas des musées d'art, la cohérence peut se construire par rapport à un artiste, à une époque, à un mouvement, etc. Un musée peut également réunir plusieurs composantes de l'art, c'est le cas du LaM – Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut – qui rassemble trois composantes majeures de l'art des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles ;  
– penser le tri dans les réserves comme une définition des contenus, c'est orienter la réflexion vers l'écriture muséographique (la mise en exposition), sachant que les objets de collections ne peuvent pas être définis comme les contenus du musée. D'ailleurs, si on intègre la présence de l'observateur, ils sont porteurs de contenus pluriels. On peut toutefois considérer que dans les espaces d'exposition, il existe un sens donné par les concepteurs.

L'invention des réserves est une étape fondamentale concernant la réflexion sur les musées, sur leurs contenus et sur la construction de la notion de publics. Le musée existe par le fait même qu'il a des collections. Les objets exposés ne représentent qu'une infime partie des collections détenues par le musée. Pour prendre l'exemple du musée d'histoire naturelle de Lille, seulement 3 % des collections sont données à voir au public par le biais des expositions permanentes ou temporaires<sup>6</sup>.

Les réserves, comme les expositions, sont des éléments constituant le musée. Rémy (1999 : 27)<sup>7</sup> explique que

*la réserve ne doit pas être considérée et conçue comme « un sous-musée » ou une « arrière-boutique ». La réserve c'est le musée (...). La réserve doit faire corps avec le projet scientifique et culturel de l'établissement muséal si l'on souhaite que le patrimoine garde toute sa signification.*

Cette représentation des réserves modifie la définition que l'on peut donner au musée<sup>8</sup>. L'invention des réserves est une étape fondamentale dans la constitution du musée moderne. Elle a permis de définir d'une part la notion d'exposition, mais également celle de publics. Il s'agissait alors à la fois de soustraire

6. Information communiquée par le Musée d'histoire naturelle à l'heure où nous écrivons ce chapitre.

7. Alors conservateur adjoint au directeur du Musée d'histoire naturelle de Nantes.

8. Luc Rémy (1999 : 28), oppose deux visions du patrimoine et des réserves. La première est une conception dynamique du patrimoine en réserve (les objets exposés prennent place sur la base des réserves et peuvent être renouvelés même dans les expositions permanentes). La seconde relève d'une conception statique du patrimoine en réserve (« ce qui n'est pas montré est dans l'ombre »).

au regard certains éléments et de penser une organisation particulière de ce qui est montré.

Par ailleurs, tous les objets conservés n'ont pas la même valeur dans leur rapport aux contenus. Nous n'avons retenu que quelques éléments descriptifs, en nous appuyant sur les observations du musée d'histoire naturelle, dans le but d'éclairer notre réflexion :

- Les musées d'histoire naturelle sont en possession de types, c'est-à-dire d'individus ayant servi de référence à la description d'une espèce. Il s'agit, pour nous, d'un support spécifique à l'écriture d'un contenu de référence. La présence conjointe du chercheur (de son questionnement) et de cet objet a permis un travail scientifique définitionnel qui en fait un objet spécifique. C'est bien le statut qui lui est donné par l'écriture de contenu scientifique reconnu qui en fait un spécimen particulier.
- Si l'on se place du côté des chercheurs, producteurs de contenus scientifiques : les zoothèques, les réserves dans les musées d'histoire naturelle, par exemple, sont pensées pour devenir les supports de construction de contenus scientifiques. En effet, ils sont mis à disposition des chercheurs afin qu'ils portent les nouveaux questionnements de la recherche. Les réserves sont des stocks d'objets qui peuvent être pensés comme des stocks de données intimement liés à une dimension temporelle (celle de la recherche et de ses « avancées »). On ne sait donc pas aujourd'hui comment ces objets pourront être exploités et de quelles questions ils sont susceptibles de porter les réponses. Ces collections peuvent être définies comme le support de contenus scientifiques nouveaux ou en devenir.
- Si on se place du côté des « muséologues » (ou plutôt du groupe constitué par des muséographes, muséologues, scientifiques, afin d'écrire un scénario d'exposition), ces objets de collections pourront également devenir le support de contenus vulgarisés/médiatisés/muséologisés.

À côté de ces catégories, nous avons choisi d'en ajouter une autre : les objets supports de *contenus pédagogiques* (manipulés pendant les animations...) dont la pérennité est mise à mal. Ils sont d'ailleurs renouvelables et renouvelés. Certains objets n'ont plus de valeur scientifique dans les musées de sciences, parce que les naturalisations ou les traitements subis n'ont pas préservé les données qu'ils portaient, néanmoins, ils peuvent alors avoir une autre valeur et passer de la collection scientifique à la collection historique ou pédagogique.

À ce stade, on pourrait penser que seul le contexte permet de distinguer les types de support, or le traitement de l'objet de collection peut également différer considérablement selon le public qui lui est associé. On pourrait aller

jusqu'à souligner un lien entre les contenus portés par l'objet et la forme de celui-ci. Prenons deux exemples, parmi les objets de collections d'histoire naturelle. Le premier concerne le découpage d'un objet naturel pour réaliser différents objets muséaux. Ainsi, une girafe a pu être « fractionnée » disciplinairement en arrivant au Muséum national d'Histoire naturelle en « donnant » son squelette à la galerie d'anatomie comparée quand sa peau a pu rejoindre celle de zoologie. Le deuxième exemple s'appuie sur les oiseaux. Ceux-ci peuvent, dans les réserves, être « mis en peau » plutôt que naturalisés. Il s'agit de donner un certain volume à la peau par un remplissage de matière. La forme n'est alors pas celle de l'oiseau dans la nature. Ces mises en peau prennent moins de place, cette conservation permettant, entre autres, de stocker le matériel génétique à des fins de recherche. À contrario, pour le grand public, il s'agit de transformer ici l'objet de telle manière qu'il ressemble à l'objet d'origine. La fonction de l'objet et la nature du discours dont on le veut porteur (discours scientifique ou vulgarisé) sont incarnées ici par sa forme spécifique.

Si les collections scientifiques sont polysémiques lorsqu'elles sont sous le regard du chercheur dans le sens où elles sont le support possible de différents questionnements, les collections pédagogiques le sont aussi mais d'une autre manière. De façon peut-être caricaturale, on peut dire que d'un côté les objets précèdent les discours à l'inverse de l'autre.

## ***2.2. La visite scolaire comme lieu de transformation de contenus***

La visite scolaire est un autre lieu de transformation des contenus muséaux qui les rend spécifiques. Afin d'avancer dans l'analyse des espaces de productions de contenus dans le cadre des visites scolaires, nous aborderons deux pratiques pédagogiques que nous considérons comme relativement répandues. La première s'appuie sur les lieux d'ateliers pédagogiques, la deuxième sur les écrits réalisés au sein des espaces d'exposition.

En amont de cela, on peut tout d'abord se demander si les contenus sont le résultat d'une négociation entre les deux institutions. Dans ce cas qui négocie et qu'est-ce qui est négocié ? La question : « qui négocie ? » pose celle des sujets impliqués et des formes de partenariat dont on sait que les équilibres sont fragiles. Par conséquent, il s'agit de savoir ce qui s'impose dans la négociation qui aboutit à la formalisation des contenus. Et comme nous l'avons précédemment évoqué, les contenus programmés sont soumis aux modifications y compris pendant les situations de visite. Néanmoins, cette formalisation des contenus dans le cadre des visites scolaires se concrétise par un cheminement particulier de la visite. C'est rarement toute l'exposition qui est proposée. La durée de la visite scolaire impose des contraintes qui redéfinissent le parcours.

Celui-ci est également soumis aux programmes scolaires, aux projets des enseignants ou à ceux proposés par les musées en fonction de ce qu'ils interprètent des finalités scolaires, etc.

Par ailleurs, des visites-ateliers sont souvent proposées dans des espaces réservés aux scolaires<sup>9</sup>. En effet, il est fréquent lors des visites scolaires de voir la situation décomposée en deux parties : l'une au sein de l'exposition, l'autre dans une salle attenante. L'espace d'atelier peut servir d'introduction à la visite en mettant en place une problématique, un questionnement, des clefs d'observation ou de lecture de l'exposition, etc., mais peut aussi conclure la visite en mettant les élèves en situation de produire un objet (réalisation de moulage pour travailler sur les fossiles, etc.) ou un collage, un dessin à la manière de<sup>10</sup>, etc. Ces formes de visites se distinguent de celles des publics tout venants ou même des visites d'autres types de groupes (d'adultes, par exemple) et participent à la singularisation des contenus qui caractérisent la visite scolaire. L'espace de l'atelier peut être considéré comme un espace de transition entre l'école et le musée, au sein du musée, préparant tant la visite scolaire que les élèves à la visite ou clôturant la visite en proposant aux visiteurs de réaliser une production qui a pour vocation de quitter le musée. En cela l'atelier est un espace qui articule et symbolise le passage d'une institution à l'autre, d'un statut du sujet à l'autre et ne peut être évacué de l'analyse de la visite scolaire.

La deuxième pratique retenue est celle de l'écriture durant la visite scolaire. La question des contenus peut s'emparer de ces types d'écrits mis en place par le musée<sup>11</sup> ou l'école. Effectivement, les sujets en visite sont parfois amenés à traverser l'exposition avec feuille et stylo. Ces écrits constituent des données très intéressantes en termes de contenus traversant les visites scolaires. Même s'il existe de grandes variations au sein de ces types d'outils (« carnet d'aventure », « album jeu », « guide de l'explorateur », cf. Van Dorpe, Scamps 2008) les questions peuvent leur être adressées de façon transversale. Tout d'abord, il peut être intéressant de déterminer les sujets construits par les écrits des consignes : s'adresse-t-on à des élèves, des visiteurs, des élèves disciplinaires, des élèves en sorties muséales, des enfants, etc. ? Ces mêmes questions peuvent être déclinées quant aux écrits produits par les « sujets ». Une autre

<sup>9</sup> Même si ces espaces peuvent maintenant servir à l'accueil d'autres groupes tels que les centres de loisirs.

<sup>10</sup> Les exemples donnés sont issus de nos observations dans différents espaces muséaux de la région Lilloise.

<sup>11</sup> Ces écrits conçus par les musées et destinés au jeune public ne sont pas exclusifs des publics non scolaires, mais comme le remarquent Van Dorpe et Scamps (2008) ces documents d'accompagnement à la visite sont très souvent repensés et spécifiés pour les visites scolaires.

manière complémentaire d'interroger ces écrits portatifs entre les deux institutions de référence est de s'attacher aux formes des écrits : s'agit-il d'écrits référés à des types d'écrits disciplinaires, ou à des types d'activités ? Pour prolonger cette question, peut-on les envisager comme des genres : l'écrit en sortie scolaire (au musée) ? Ces écrits s'inscrivent, comme l'atelier, dans le continuum didactique que nous évoquions en première partie et contribuent à l'élaboration par les sujets des contenus de la visite.

L'analyse des contenus en jeu lors de la visite scolaire muséale nous a amenées à la considérer comme une situation didactique aux contours et aux contenus spécifiques. Cela a permis de relativiser – sans pour autant nier – le poids des dichotomies et des tensions entre les institutions particulièrement mises en avant par les travaux existants et de s'interroger sur les catégories de contenus muséaux. Nous pouvons ainsi procéder à une première liste de catégories de contenus en rapport avec la réflexion sur les réserves autour de l'axe lecture/écriture de l'exposition :

- contenus construits à partir de l'assemblage de la collection (à quelle question répond la constitution de la collection) ;
- contenus construits à partir des objets collections ;
- contenus potentiels portés par les collections.

Ceci permet d'explorer la question des notions et concepts traduits par des objets et des mises en scène. Par ailleurs, la réflexion a également permis de s'interroger sur l'origine du contenu : est-il porté par l'objet (et ses mises en scène) ou par le regard du visiteur ? Nous avons ainsi identifié différents types de contenus qui peuvent être décrits au sein des musées de sciences et d'art (autour d'un axe du type lecture/écriture) :

- contenus définis par les commissaires scientifiques ;
- contenus mis en scène par les muséographes, muséologues, scénographes (deuxième phase d'écriture) ;
- contenus fruit de la négociation entre les scientifiques et les muséographes (ni ceux des uns, ni ceux des autres) ;
- contenus lus ou reconstruits par les visiteurs ;
- contenus lus ou reconstruits par les guides (conférenciers ou interprètes selon les lieux) ;
- contenus construits pour les visites scolaires entre autres (pensés à partir des programmes scolaires) et permettant d'exploiter les espaces d'exposition à des fins spécifiques.

La visite scolaire au musée peut alors être construite et analysée comme une situation didactique où les contenus muséaux se transforment et se reconfigurent pour devenir spécifiques. Ces choix méthodologiques nous permettent de ne plus les construire en termes d'apports de l'une ou de l'autre des institutions partenaires soulignant les différences entre elles et les manques de l'une par rapport à l'autre, mais de poser que chaque constituant de la situation (institutions et sujets) contribue à la formalisation des contenus dans un continuum didactique.

### Références

- CAILLET Élisabeth, COPPEY Odile, 1992, « Le faire savoir ou la délectation au musée », dans É. FAUBLÉE (dir.), *En sortant de l'école... musée et patrimoine*, Paris, Hachette, 103-110.
- CHEVALLARD Yves, 1985/1991, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, coll. « Recherches en didactique des mathématiques », 126 p.
- COHEN Cora, 2002, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, L'Harmattan, Paris, 218 p.
- COHEN Cora, GODARD Valérie, ROGER Michel, GIRAULT Yves, 1996, « "L'animation Pourkoikomandonkou". Une visite originale de la Grande Galerie de l'Évolution pour les enfants de cinq à sept ans », *TREMA*, 9-10. 111-122.
- COHEN-AZRIA Cora, 2011, « Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », *Recherches en Didactiques*, 11. 97-110.
- COHEN-AZRIA Cora, 2012, « La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur », *Recherches*, 57. 159-170.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, 2012, « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », dans B. DAUNAY, Y. REUTER, A. THÉPAUT (dir.) *Les contenus disciplinaires, Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 274 p.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana, 2012, « L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire », *Recherches*, 57. 23-39.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana, 2013, « Penser la visite au Petit Forum comme un moment d'apprentissage », *Bulletin Départemental*, 114. 8-11.
- EIDELMAN Jacqueline, VAN-PRAËT Michel, 2000, *La muséologie des sciences et ses publics*, Paris, PUF, coll. « Éducation et Formation », 352 p.
- GUICHARD Jack, MARTINAND Jean-Louis, 2000, *Médiatique des sciences*, Paris, PUF, coll. « Éducation et Formation », 240 p.
- JACOBI Daniel, COPPEY Odile, 1995, « Introduction – Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat », *Publics et Musées*, 7. 10-22.

- RÉMY Luc, 1999, « Les réserves : stockage passif ou pôle de valorisation du patrimoine ? », *La lettre de l'OCIM*, 65. 27-35.
- REUTER Yves, 2007/2013, « Élève – apprenant – sujet didactique », dans Y. REUTER (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 87-90.
- REUTER Yves, 2013, « Didactique et disciplines : les raisons d'un pluriel et les recherches en cours », Communication à la journée d'études, *Didactique et/ou Didactiques ? – D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, le 10 juin 2013, ENS Lyon-Ifé.
- REUTER Yves, LAHANIER-REUTER Dominique, 2007, « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans É. FALARDEAU, C. FISHER, C. SIMARD, N. SORIN (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la Recherche*, Presses Universitaires de Laval, 27-42.
- VAN DORPE Audrey, SCAMPS Lucie, 2008, « Des livrets pour accompagner les enfants dans les musées », *La Lettre de l'OCIM*. Disponible sur : <http://ocim.revues.org/313> ; DOI : 10.4000/ocim.313, consulté le 12 octobre 2012.
- VAN-PRAËT Michel, 1988, « De la galerie de zoologie à la galerie de l'évolution. Musée d'objets et musée d'idées », dans *Actes des X<sup>e</sup> journées internationales d'éducation scientifiques*, 395-399.
- VAN-PRAËT Michel, 1989, « Contradictions des musées d'histoire naturelle et évolution de leurs expositions », dans B. SCHIELE (dir.), *Faire voir, faire savoir : la muséologie scientifique au présent*, Québec, Musée de la civilisation, 25-35.



