

# Sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées

Pierre Ansart  
université paris VII

La pédagogie muséale vise, entre autres, à ouvrir le musée à tous les enfants afin de leur faire découvrir des univers différents sur le mode actif. Mais la finalité sur laquelle cet article s'attarde est celle qui consiste à former la sensibilité de l'enfant. Ainsi, l'auteur montre comment une visite au musée bien réalisée peut contribuer à développer chez l'enfant des sentiments positifs à l'égard des objets présentés et, plus largement, à l'égard du monde humain présenté. Le musée peut en outre favoriser le développement d'attitudes affectives par rapport au temps de même qu'il peut aider à façonner des identités individuelles et collectives. Finalement, la didactique muséale initie l'enfant à l'autodiscipline dans le plaisir en lui apprenant simultanément à être actif au musée et à respecter les objets qui s'y trouvent.

Museum education seeks to open up the museum to children, inviting them to discover whole new worlds. Among the objectives of museum education, I wish particularly to consider the formation of children's sensibilities. A well-planned museum visit encourages children to have positive feelings for objects seen, and more broadly speaking, to acquire a sense of what it is to be human. The museum may also promote certain attitudes to time, and to identity, whether collective or individual. In short, museum education initiates children into pleasurable self-discipline, helping them to be active while in the museum and to respect the objects found there.

Ce sont assurément les spécialistes de muséologie, qu'ils soient enseignants, conservateurs ou responsables de services éducatifs dans les musées, qui sont les mieux à même de réfléchir sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées et d'en analyser les difficultés de réalisation et, par là, d'en mesurer l'applicabilité.

Néanmoins, s'agissant des finalités de la muséologie dans leur généralité, il n'est pas paradoxal de penser que tout citoyen, intéressé par les questions de la culture, peut valablement être consulté sur un tel sujet. Le musée est, en effet, un lieu éminent de la culture, ce lieu où se réalisent de multiples choix et projets hautement significatifs, et un relai permanent de significations culturelles. À ce niveau, tout citoyen, soucieux de la culture et s'interrogeant sur la diffusion des savoirs et des images, est concerné par les musées et par les modèles didactiques d'utilisation des musées. C'est donc

à ce titre, en tant qu'amateur éclairé que j'interviens sur ce vaste sujet, et sans prétendre solliciter la compétence des muséologues.

De plus, le regard sociologique, attentif à observer les pratiques sociales et les comportements de fréquentation, peut apporter quelques insistances utiles en la matière, même s'il ne s'agit là que d'une entrée parmi d'autres approches. C'est donc à ce double titre d'amateur des musées et de sociologue que je proposerai quelques réflexions sur la didactique muséale.

À la fin du mois d'octobre 1985, s'est déroulé à l'Université du Québec à Montréal un colloque sur *Les modèles didactiques d'utilisation des musées*. Ce fut un lieu de débats, d'échanges entre conservateurs et enseignants, entre éducateurs de musée et historiens d'art, et tous, selon leur propre perspective, ont nécessairement rencontré, directement ou indirectement, cette question permanente—et, en quelque sorte, préliminaire—des finalités, des buts généraux, des raisons d'être des utilisations des musées par les élèves du primaire et du secondaire. Depuis cette date, les actes de ce colloque ont été publiés (Racette, 1986); ils contiennent quelque trente interventions qui ouvrent de nombreuses pistes de réflexion, posent des problèmes ou exposent directement des modèles didactiques. On trouvera dans ce volume les matériaux d'une large réflexion sur les finalités des didactiques muséales. J'avais été invité alors à réfléchir sur ce thème: je souhaiterais reprendre ici certaines réflexions que j'avais alors exposées et profiter de l'occasion qui m'est offerte pour les poursuivre.

André Lefebvre, dans l'intervention qu'il avait faite au cours de ce colloque, avait mis en relief les *Difficultés de la pédagogie muséale*. Difficultés multiples, en effet, et dont certaines apparaissent clairement si l'on confronte cette pédagogie muséale et la fréquentation effective des musées. . . . Si l'on confronte les finalités de cette pédagogie et le contexte social qui est celui des enfants d'aujourd'hui. De ce point de vue, les finalités de la pédagogie muséale ont bien un véritable caractère polémique—au meilleur sens du terme; elles ont une vocation culturelle spécifique.

Dans l'intervention que j'avais proposée lors de ce colloque, j'avais pris pour point de départ les simples constats de la fréquentation des musées. C'est, en effet, ce que les sociologues ont le mieux étudié et analysé: qui visite les différents musées? Comment? Avec quelles fréquences et durées? Dans quelles conditions?

Or ce que nous vérifions dans toutes les enquêtes de ce genre, que ce soit en Europe ou dans les Amériques, c'est combien cette fréquentation des musées est inégale selon les milieux sociaux, selon les niveaux culturels, selon les classes sociales. L'enquête de Pierre Bourdieu, en France, publiée sous le titre *L'amour de l'art* était tout à fait éclairante sur ce point (Bourdieu et Darbel, 1966).

C'est pourquoi le simple fait d'ouvrir le musée aux enfants, c'est-à-dire à *tous* les enfants (et c'est au principe même des pédagogies muséales) s'inscrit dans une véritable action culturelle.

Ce simple projet—de faire découvrir l'univers des musées aux élèves—est bien, malgré son apparente évidence, un projet qui va à contre-courant de la réalité quotidienne. Nous entraîons les enfants là où nombre de parents ne vont pas ou même refusent d'aller. Et, en cela, nous pourrions dire que nous défendons une cause que nous croyons bonne, une sorte d'idéologie—au sens positif du terme—, si nous entendons par là un système de valeurs et de finalités pratiques, une vision des fins, pouvant dépasser la réalité et ses limites.

Nous militons, pourrait-on dire, pour le droit au musée, pour que les élèves, tous les élèves, aient le droit d'entrer effectivement dans ces lieux étranges, comme peuvent le faire les privilégiés de la culture, les détenteurs de *capital culturel*, comme disent les sociologues.

Et, comme nous savons bien qu'en atteignant les enfants, nous atteignons aussi les parents, les familles, nous préparons ainsi une diffusion, une extension, de la fréquentation des musées—les didacticiens en muséologie oeuvrent pour que les musées entrent dans la vie quotidienne future—pour que la fréquentation des oeuvres d'art, des oeuvres scientifiques, techniques, cesse d'être exceptionnelle et pour qu'elle devienne l'une des formes de la vie quotidienne de demain.

D'autre part, la pédagogie muséale vise à faire découvrir des univers *différents*, des mondes éloignés ou très éloignés de l'expérience dans le temps et dans l'espace: faire découvrir les arts ou les techniques de la Chine ancienne ou de la Nouvelle France. Cette multiplication des découvertes est encore plus étendue qu'elle ne l'était voici trente ans; de nouveaux thèmes de musées ont été élaborés et permettent de faire découvrir des personnages du passé, des moments ou des évolutions historiques, des sciences, des techniques, des costumes, des arts dits populaires. Ces musées nous entraînent en de multiples univers-autres.

On pourrait dire que les médias actuels (et le cinéma) font aussi découvrir aux enfants des sociétés lointaines, des arts ou des modes de vie d'autrefois. Mais, là encore, la finalité de l'utilisation des musées va à contre-courant; elle se différencie de cette consommation médiatique et peut y rencontrer plutôt un véritable obstacle. Car, si l'enfant est habitué par le cinéma ou la télévision à voir un temple grec ou une technique agricole du XVIII<sup>ème</sup> siècle, c'est en tant que consommateur d'images, spectateur passif et docile, habitué à subir le défilé des images faciles et rapidement oubliées.

La découverte pédagogique du musée s'inscrit dans une relation profondément différente: dans un rapport actif, mobile, personnel. Il est dans la logique de l'utilisation du musée de placer l'enfant dans une démarche active, de lui permettre de comprendre et de voir par lui-même, de s'interroger et de poser de nouvelles questions.

Les modèles didactiques ont ainsi à lutter contre des habitudes de consommation journalièrement renouvelées. Apprendre non seulement à voir, mais bien à regarder, à s'arrêter, à s'interroger sur ces objets éventuellement insolites, à faire de cet objet le point de départ d'un cheminement dans

l'imaginaire. L'objet de musée, qu'il s'agisse d'une oeuvre d'art ou d'un attelage au Musée du Cheval à Chantilly, est éminemment propice à ces voyages imaginaires en ce qu'il exclut son usage direct, son maniement et sa destruction. L'objet impose distance, il rompt la fonctionnalité commune, et tout l'art de la présentation, de l'exhibition, participe à cette mise en oeuvre de l'imaginaire et à son enrichissement.

Il s'agit bien de faire découvrir des univers, d'autres univers, de faire accomplir des voyages imaginaires, mais sur le mode actif, sur le mode de la découverte et de la démarche personnelles. Et en cela des méthodes didactiques élaborées sont indispensables pour faire accomplir ces ruptures par rapport à la passivité habituelle.

La troisième finalité que je souhaiterais évoquer est celle qui est souvent exprimée dans les déclarations d'intention lorsque l'on souligne que les didactiques muséales visent à éduquer, à former la sensibilité des enfants. Et nous souhaitons, en effet, par les visites des musées, communiquer à l'enfant de nouvelles émotions, face à une architecture, face à un instrument du travail rural d'autrefois, face à une poterie antique.

Et c'est bien, en effet, ce qui se produit au cours de ces découvertes des musées (ou en dehors des pratiques organisées, bien entendu); nous voyons tel enfant s'extasier, être comme fasciné par la nouveauté, par l'énormité, par l'étrangeté de telle machine, de telle oeuvre d'art, ou par le caractère insolite d'une sculpture moderne. Dans son intervention au colloque de 1985, Geneviève Racette donnait d'admirables exemples de ces cris, de ces émotions d'enfants devant tel objet ou tel monument (Racette, 1986).

Et c'est sur cette dernière finalité—que l'on peut qualifier d'affective—que je voudrais maintenant m'attarder, sans prétendre épuiser un sujet aussi complexe, mais seulement pour poser quelques jalons pour la réflexion.

Retenons tout d'abord que les musées d'aujourd'hui (si éloignés des sombres galeries d'autrefois) ont aussi pour but majeur de susciter des émotions positives. C'est bien l'un des buts essentiels de tous ces efforts faits pour rendre les musées plus agréables, plus confortables, plus séduisants. C'est bien du plaisir qu'il s'agit et l'on vise à susciter tous les plaisirs esthétiques et intellectuels.

Et, s'agissant de pédagogies muséales, c'est bien le plaisir, l'émotion heureuse que l'on cherche à susciter, même si d'autres fins, plus cognitives, sont aussi poursuivies. Mais nous pouvons valablement supposer qu'en communiquant ces émotions ponctuelles, nous favorisons aussi la formation de la sensibilité de l'enfant. Nous pouvons supposer que nous participons à la formation d'attitudes affectives qui auront quelque prolongement dans la vie de l'enfant devenu adulte, dans la formation de ce que certaines sociologues appellent, d'un vieux mot latin, l'*Habitus*, système de connaissance et de perception, mais aussi système d'attitudes affectives que l'adulte reproduira, en quelque sorte inconsciemment, dans les situations nouvelles qu'il rencontrera.

Ce terme d'*Habitus* est surtout utilisé par Pierre Bourdieu pour désigner les systèmes de perception et de pensée que nous acquérons de façon informelle dans l'enfance et qui est propre, selon cet auteur, à chaque classe sociale. L'enfant des milieux populaires acquiert tout un ensemble de manières d'être et d'agir, différent des manières d'être et d'agir de l'enfant élevé dans un milieu bourgeois.

Ce n'est pas ici le lieu de discuter les thèses de Pierre Bourdieu, mais nous pouvons très librement reprendre cette idée d'*Habitus* en l'appliquant aux attitudes affectives et réfléchir sur ces manières de sentir, d'éprouver et de réagir, qui sont largement répandues dans un groupe social. Nous prenons vivement conscience de ces sensibilités collectives lorsque nous découvrons, en d'autres sociétés que la nôtre, des réactions ou des sentiments qui heurtent notre sensibilité. Nous pouvons ainsi, avec bien des nuances et des subtilités, repérer dans notre milieu social, une sensibilité commune, un ensemble d'attitudes affectives qui nous portent à aimer, à tolérer, à nous indigner de façons relativement comparables et compatibles. Toute culture transmet ainsi un ensemble organisé d'attitudes affectives: attachement à . . ., respect de . . ., hostilité contre. . . Assurément, les sociétés d'autrefois, les sociétés sans écriture transmettaient des *habitus* affectifs plus homogènes, beaucoup moins diversifiés que ceux de nos sociétés plurielles et hétérogènes.

Or l'une des leçons essentielles de Freud fut précisément de montrer combien le contexte affectif, combien les expériences émotionnelles dans lesquels l'enfant se développe—durant les dix premières années de sa vie—sont essentielles, déterminantes, pour son développement intérieur; et combien les traumatismes subis pendant l'enfance marquent la totalité de la personne, et qu'au contraire, un contexte affectif équilibré fournit à l'enfant les meilleures conditions pour son équilibre ultérieur.

Ce bref détour par la sociologie et la psychanalyse nous permet de nous rappeler combien important ces expériences affectives initiales, ces contextes relationnels et affectifs de l'enfance. Il nous rappelle toute l'importance de cette formation progressive de la sensibilité. Or la pédagogie muséale a aussi pour finalité de procurer à l'enfant des expériences émotionnelles positives, des moments heureux—ou, à tout le moins d'agrément et de plaisir—et, si possible et pour certains, des moments d'émerveillement. Disons, d'un mot, que l'utilisation du musée vise (aussi et parmi d'autres finalités, bien entendu) à procurer des plaisirs, et, par là, à favoriser des attachements; elle tend à faire apprécier, à faire aimer.

Que les moyens didactiques de qualité visent bien à réaliser cette finalité, tendent à favoriser les attachements, à faire aimer . . . j'en prendrai pour preuve le guide pédagogique, pour visiter le Musée historique de l'Île Sainte-Hélène, édité par Michel Allard et Suzanne Boucher (Allard et Boucher, 1988). Il s'agit, assurément, par ce guide, de faire connaître, d'éveiller la curiosité, de développer des connaissances, mais ce n'est pas cet aspect cognitif que j'ai choisi de souligner. Ce que je voudrais mettre en

relief c'est bien cette orientation des textes et des images qui tend à favoriser la formation des sentiments—de sentiments positifs à l'égard des objets présentés, à l'égard des exhibits, et, plus largement, à l'égard du monde humain présenté.

En reprenant très librement les métaphores de la psychanalyste Mélanie Klein, on pourrait dire que le guide pédagogique vise à faire aimer, à faire intérioriser de bons objets. Dans ce vocabulaire, le terme d'objet doit, certes, être pris dans un sens très général et métaphorique. On dira que la mère doit être pour l'enfant un bon *objet* et qu'il est urgent que les premières expériences de l'enfant soient affectivement positives et marquées par cette intériorisation du bon objet. Mais l'on peut, je pense, reprendre cette indication,—sur le cas, certes, moins décisif pour l'enfant qu'est l'apprentissage muséal—et dire que le guide vise à faire, des objets du musée, de bons objets à admirer, à aimer, à intérioriser.

Dans le cas présent, les sentiments positifs que l'on vise à susciter sont d'autant plus importants qu'il s'agit de la question des origines (d'où venons-nous?). On sait combien les mythes et les idéologies ont répondu de façon enchantée à ce problème de l'origine (nous sommes fils de la Terre dit un mythe—fils de Dieu dit la religion—ou descendants des Gaulois, pour une idéologie nationale). Mais nous savons aussi combien la bonne réponse est essentielle pour chacun, essentielle pour l'équilibre, pour la confiance en soi, pour la constitution de la bonne image de soi.

Ce guide vise bien à réaliser cette finalité: donner à l'enfant une bonne image de sa propre origine historique, image poétique et conciliée, et, par là, une bonne image de soi. Le titre même est significatif de la réalisation de cette finalité: *La découverte du chemin qui marche*, titre qui contient à la fois la poésie de l'étrangeté rendue familière (la découverte), la poésie de l'image du chemin—mais dont l'enfant saura qu'il s'agit de l'appellation du fleuve Saint-Laurent par les Amérindiens; titre qui annonce la rencontre entre les Amérindiens et les nouveaux arrivants, sur le mode de la conciliation.

Et tout au long de ces pages, ces objets, ces traces, vont s'animer, être rendus significatifs, étranges mais compréhensibles, différents et familiers, rendus aimables. Ce guide illustre bien, me semble-t-il, cette finalité affective dans ce domaine si important qu'est la conciliation avec la propre origine. Et, peut-être, est-ce l'un des devoirs des adultes que de donner à l'enfant une bonne image de son origine?

Une autre dimension de cette formation de la sensibilité concerne ce que nous pourrions appeler l'appréhension affective du temps.

Là encore, nous pouvons dire que chaque culture inculque, de façon explicite et, plus encore, de manière implicite, un ensemble d'attitudes affectives par rapport au passé, au présent et au futur. Des religions pouvaient favoriser une attitude positive à l'égard d'un futur lointain de parousie et de réconciliation universelle. Les philosophies du progrès participaient à la formation d'une sensibilité très optimiste à l'égard du futur et dévaluatrice

à l'égard du passé. Récemment, nous avons entendu de multiples discours alarmistes qui annonçaient la catastrophe nucléaire, la crise mondiale ou les désastres de la pollution. Ainsi ne cessent de se former des attitudes heureuses ou angoissées à l'égard du passé et du futur.

Les musées ne cessent d'évoquer le temps. La plupart évoquent le passé, les oeuvres ou les objets familiers des temps passés; d'autres, moins nombreux, évoquent le futur par le biais des possibilités scientifiques ou techniques.

Dans cette éducation des sensibilités face au temps, le musée peut avoir des fonctions importantes. Certes, le musée peut contribuer à faire comprendre les successions et les chronologies, mais il peut aussi contribuer à former les attitudes affectives par rapport au temps et aux temporalités.

On pourrait dire, d'un mot, que les musées apprennent à aimer le passé. Ils rendent intéressant, rassurant aussi pour l'enfant, ce passé où les humains, peut-être ses ancêtres, ont produit, inventé, surmonté des défis. On peut dire que chaque visite au musée réactive en nous notre intérêt pour les oeuvres du passé. Mais il ne s'agit pas seulement d'amener l'enfant à reconnaître des fragments du passé, il s'agit de lui permettre d'approprier le temps, de charger de positivité son rapport au passé avec toutes les conséquences multiples de cette attitude rassurée et positive.

Et, de même, de façon peut-être volontariste, les musées de sciences et de techniques visent à concilier l'enfant avec son futur, à lui procurer une attitude de curiosité positive vis-à-vis des pouvoirs et des possibilités humaines. Et, à travers ces éducations informelles, sont évidemment en question les attitudes existentielles de chacun, et l'aptitude au bonheur.

Nous touchons aussi, et inéluctablement, à la question des identités individuelles et collectives. S'agissant des identités individuelles, la pédagogie muséale y participe nécessairement par le biais des identifications qu'elle suscite. On le voit, par exemple, dans notre guide pédagogique qui met en scène deux personnages imaginaires (Alexis Hébert et Rosalie Fontaine) auxquels les garçons et les filles ne manqueront pas de s'identifier provisoirement. Il s'agira bien d'identifications positives à des personnages qualifiés sympathiquement. Il s'agit ici, et de façon particulièrement claire puisqu'il s'agit d'un musée historique, d'amener l'enfant à faire des expériences identificatoires positives, et, dans une certaine mesure structurantes—de l'aider, de façon, certes limitée, mais dont nous ne saurions mesurer toutes les conséquences, proches ou lointaines—à se former une identité favorable, à parvenir à la constitution d'une bonne image de soi.

Du point de vue des identités collectives, il est clair que ce guide pédagogique y contribue aussi, non de façon ostentatoire, mais sur le mode familier et, pourrait-on dire, convivial. Il s'agit de découvrir d'autres usages de la Nouvelle France et les enfants vont renforcer ce référent commun que sera leur connaissance, leur familiarité positive avec la Nouvelle France.

Nous rappelons au début de ce texte que la fréquentation des musées est une pratique très inégalement répartie dans nos sociétés; elle reste une

pratique distinctive. Et, en amenant tous les enfants à utiliser les musées, nous allons à l'encontre de ces différenciations, nous leur donnons à tous une pratique commune.

Nous favorisons la formation de référents communs, de souvenirs communs, mais aussi de goûts communs. La visite du musée prend place dans cette formation délicate et surtout informelle qu'est la formation du goût. Nous favorisons la formation de goûts communs qui favoriseront les socialités, les complicités et les ententes tacites.

Cependant, si nous favorisons la formation d'une communauté de sensibilité, il ne s'agira pas d'une identité simple inculquée à des sujets passifs. Le lieu même du musée, par la variété de ses objets favorise la diversité des intérêts. Le guide est aussi construit pour réaliser cette finalité; on peut prévoir que certains garçons seront plus sensibles à tels exhibits, que certaines filles le seront à d'autres, et que se formeront des petits groupes aux réactions différentes. Ainsi la formation d'une sensibilité commune permet aussi à chacun de réagir personnellement et conduit donc à l'enrichissement des sensibilités individuelles.

Au-delà de l'éducation des attachements et des identités, une troisième dimension affective pourrait être évoquée, celle qui concerne l'éducation du rapport actif et à son contrôle. En effet, la didactique muséale insiste sur l'activité de l'enfant, elle insiste sur la découverte et sur le cheminement, mais en lui apprenant simultanément à contenir son action par le respect des objets.

Notre guide pédagogique le rappelle à plusieurs reprises: "—Sois prudent et manipule les objets avec grand soin" (Allard et Boucher, 1988, p. 47 et suivantes).

Cette invite est riche d'implications: elle rappelle que l'objet de musée est bien particulier. Ce n'est pas un objet jetable; ce n'est pas une marchandise qu'on achète et qu'on jette après usage. C'est un objet exceptionnel que l'on a décidé de conserver et de protéger, d'arracher au temps et à l'usure, qui est, à des degrés divers, précieux.

"—Sois prudent . . .," c'est-à-dire respecte les objets (et, implicitement, respecte les significations qu'ils incarnent), ne te laisse pas aller à tes mouvements impulsifs, à tes curiosités incontrôlées. Il y a des choses qu'il faut savoir respecter, il y a des gestes impulsifs qu'il ne faut pas avoir. L'objet d'art, de science ou de technique, est là pour être admiré, aimé, à condition d'une autodiscipline.

Et, certes, le musée n'est pas le seul lieu où s'apprend le respect, le contrôle de soi, l'autodiscipline. Mais le musée procure un ensemble de situations différentes puisqu'il s'agit de respecter au sein d'une expérience d'agrément, au sein d'une expérience hédoniste, de mêler le contrôle au plaisir, le respect à la satisfaction. Il s'agit, en quelque sorte, d'introduire l'autodiscipline dans le plaisir, ce qui est, pourrait-on dire l'enfance de l'art et une éducation du plaisir.

Enfin, on peut ajouter que ces expériences, si elle sont réussies, pourraient être, pour beaucoup, des sources de satisfactions futures. Si ces expériences réussissent à fournir des occasions de plaisir, on peut prévoir que beaucoup les retrouveront plus tard, et les renouvelleront avec d'autant plus de facilité qu'ils retrouveront des satisfactions familières et déjà ressenties. Ainsi leur aura-t-on créé aussi une mémoire heureuse pour leurs lendemains.

#### RÉFÉRENCES

- Allard, M. et Boucher, S. (1988). *La découverte du chemin qui marche*. Montréal: Les éditions Noir sur Blanc.
- Bourdieu, P. et Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art: les musées et leur public*. Paris: Éditions de Minuit.
- Racette, G. (dir.) (1986). *Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*. Montréal: Société des musées québécois.

---

Pierre Ansart est professeur à l'U.F.R. Didactique des disciplines et à l'U.F.R. de Sciences Sociales, Université Paris VII, 2 place Jussieu, 75251 Paris Cedex 05.