

LA RELATION ÉCOLE-MUSÉE

Éric TRIQUET

IUFM de Grenoble

Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Sciences et des Techniques (LIDST)

A côté de l'école, mais en relation avec elle, les musées de sciences se positionnent comme des lieux à part entière d'accès à la connaissance scientifique. Par ailleurs, comme le rappelle Raimond Cittério (1992), ils concourent tous deux à une même et double mission : "la transmission de la culture et la formation des hommes". De fait il n'est pas étonnant que se soit opéré au fil du temps un rapprochement de plus en plus étroit entre ces deux institutions. C'est cette histoire que nous nous proposons de retracer brièvement dans cette première partie avant d'analyser, d'une part, les éléments qui les distinguent, d'autre part, les enjeux qui, fondant la relation école-musée, lui donnent une tonalité particulière.

Cet article constituera un cadre introductif à la présentation dans le prochain numéro de la revue d'une recherche analysant des pratiques d'écriture innovantes développées au musée d'histoire naturelle par des élèves d'école primaire.

1. L'origine du rapprochement

A l'origine des musées, on trouve en France et en Europe les Cabinets de curiosité. Dès le XVII^e siècle, des objets sont amassés¹ par des amateurs éclairés en vue, d'une part de les étudier, d'autre part, de les présenter lors de conférences-spectacles réservées à des cercles restreints de privilégiés appartenant le plus souvent à la noblesse ou à la bourgeoisie.

A la Révolution, ces collections sont confisquées avec le projet de mettre à la disposition d'un public plus large les richesses qu'elles renferment, et cela dans le souci de pallier à un déficit d'instruction criant dans les différentes couches de la société. Cette période est ainsi marquée par l'ouverture du Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris (1793), rapidement suivi par la fondation du Conservatoire National des Arts et Métiers (1794). Ce même mouvement sera poursuivi en province, avec un

¹ Ramenés, pour les plus extraordinaires, des expéditions dans les "Nouveaux Mondes".

léger décalage dans le temps. Au même moment et dans le même idéal démocratique se met en place une réforme de l'enseignement. La foi en l'Homme et en la toute puissance des sciences et des techniques conjuguée à l'idéologie du progrès collectif appellent la formation de savants et conduisent à la création de plusieurs écoles scientifiques.

Ainsi, dès cette époque, au moins dans le domaine scientifique, les bases d'une relation fructueuse entre les musées et l'école sont jetées. Néanmoins il semble que le rapprochement ait tardé à s'opérer, du fait peut-être que la Révolution n'a pas toujours eu les moyens de ses ambitions. Yves Girault et Cora Cohen (1999) datent en fait aux années quarante les premières véritables rencontres entre l'école et le musée.

L'évolution qui s'est opérée au fil du temps dans les musées de sciences n'est sans doute pas étrangère à l'intérêt que vont progressivement leur porter les scolaires. Des galeries-bibliothèques de premiers musées faisant office à la fois de lieux de stockage et de présentation d'objets selon les critères de la systématique, on est passé à des lieux d'exposition thématique dans lesquels les objets sont sélectionnés pour illustrer un propos. Michel Van-Praët (1989) fait observer que la modernisation des Musées de sciences naturelles pour devenir un outil didactique de qualité amène ainsi à partir des années trente, à dissocier complètement les collections scientifiques et l'exposition.

Un pas de plus est franchi après la seconde guerre mondiale, surtout dans les pays anglo-saxons avec l'apparition des dioramas dans les Musées d'histoire naturelle. Il s'agit généralement, dans le cas des musées d'histoire naturelle, d'animaux présentés dans un décor reconstituant l'environnement naturel. Dans chaque vitrine les animaux apparaissent ainsi "en situation" dans leur milieu, de façon à illustrer une scène de vie telle que l'on pourrait l'observer, en principe, sur le terrain. La finalité écologique de la mise en scène se double ici d'une dimension esthétique propre à attirer un public plus grand et à séduire le jeune public scolaire².

Si donc, dès les années quarante, les potentialités éducatives du musée sont reconnues, des questions sont en débat concernant la forme du rapprochement avec le monde scolaire et la nature de ses apports.

Le musée doit-il s'inscrire dans le prolongement des enseignements menés à l'école ou rompre avec ces derniers en instaurant une expérience originale et nouvelle ?

Quels sont les acteurs les mieux placés pour opérer la médiation entre les deux établissements et de quelle formation doivent-ils bénéficier pour assurer pleinement et équitablement cette tâche complexe et délicate ?

Ces questions, vieilles d'un demi-siècle demeurent, nous le verrons, toujours d'actualité.

Pour la première, force est de constater que dans le contexte encore fort de la leçon

² Cette orientation écologique ne séduira en fait l'école qu'au début des années soixante-dix au travers de la pédagogie dite de l'"éveil".

de choses, le rôle du musée fut d'abord, et essentiellement, le prêt d'objets de collection.

La seconde question a rapidement trouvé une réponse qui a fortement marqué la relation école-musée. En effet ce sont les enseignants qui ont dès l'origine investi les services pédagogiques. Cora Cohen et Yves Girault (1999) notent que dès lors la tendance a été à une "scolarisation" de l'espace muséal. Au delà de l'aménagement de salles type salle de classe à l'intérieur même des musées, s'est développée, semble-t-il, une approche consommatrice de l'école dans les musées, négligeant les spécificités muséales. Pour ces auteurs on peut voir une illustration de ce fait dans les fiches-enquêtes proposées dans les années cinquante, fiches largement orientées par les contenus des programmes scolaires et constituées de questions fermées ne permettant pas une appréhension globale du musée.

Néanmoins la mission originelle de divulgation des connaissances du musée, s'ajoutant à celles de conservation et de recherche, s'est vue peu à peu enrichie d'objectifs éducatifs, voire pédagogiques, notamment en direction des scolaires. Ce parti pris est aujourd'hui fort dans les musées à caractère scientifique et plus largement dans toutes les structures chargées de diffuser la culture scientifique.

2. Les différences "école-musée"

Pour poursuivre notre étude il nous est apparu fondamental d'engager une réflexion sur les différences présentées par les deux institutions concernées. Même si elle est, par nature, éminemment réductrice, une telle étude permet de mettre à jour un certain nombre d'éléments qu'il paraît important de prendre en compte lors de la mise en place d'une collaboration école-musée. Il semble en effet que l'essentiel des dysfonctionnements constatés dans ce domaine sont à mettre à l'actif d'attentes réciproques non fondées, et/ou de confusion des rôles (Van-Praët, Poucet, 1992)

De nombreux auteurs, également intéressés par notre sujet, ont été amenés à se livrer à cet exercice de comparaison dont nous affirmons qu'il ne peut être que partiel. Nos références iront, pour l'essentiel, aux travaux de Michel Allard (1991 ; 1999) et à ceux de Daniel Jacobi (1995), ainsi qu'aux écrits déjà cités de Michel Van-Praët et Bruno Poucet.

2.1. Finalités et objectifs

Si l'école et le musée poursuivent, comme nous l'avons signalé plus haut, une même et double mission, dans les faits leurs objectifs paraissent un peu décalés. Tous deux en effet poursuivent une mission d'éducation, mais leur ambition, au moins sur la question des apprentissages ne saurait être de même nature. Là où le musée avoue modestement viser une sensibilisation du public, l'école revendique une transmission de connaissances. Éveiller la curiosité des visiteurs sur des questions scientifiques, leur faire découvrir des champs disciplinaires et leur donner envie d'en savoir plus, tels sont les objectifs annoncés de la plupart des conservateurs de musées de sciences.

Ainsi, si c'est effectivement dans cette optique que sont conçues les expositions de

sciences, il serait vain de vouloir utiliser ce média pour construire des connaissances scientifiques avec des élèves sans un aménagement didactique réfléchi et adapté de la situation de visite.

2.2. Le public

À la différence des visiteurs de musées, libres d'entrer et sortir à leur guise, les élèves constituent ce qu'il est convenu d'appeler un public "captif" ; en outre celui des musées est client de l'institution. Cette double caractéristique fait que le produit proposé par le musée doit présenter suffisamment d'intérêts pour, en premier lieu l'attirer, ensuite le retenir, enfin le satisfaire. Par ailleurs le public scolaire a la particularité d'être structuré en classe d'âge, le groupe classe constituant de ce point de vue un groupe homogène d'individus possédant, en théorie au moins, des capacités voisines et partageant une même base de connaissances acquises les années antérieures. Rien à voir donc — même si beaucoup d'enseignants se plaignent à raison de ce problème — avec l'hétérogénéité avec laquelle doivent composer les concepteurs de musée ou d'exposition, confrontés éventuellement à toutes les classes d'âge et catégories sociales existantes.

L'enseignant, en visite au musée avec ses élèves, doit ainsi, d'une part, composer avec les éventuelles stratégies d'accroche et de séduction développées par les concepteurs, d'autre part, aider les élèves à repérer le niveau de lecture qui leur correspond.

2.3. Le temps

Le temps de l'école s'inscrit dans la durée et apparaît de surcroît régulier, et répétitif. Mais surtout, il est structuré par la programmation des apprentissages et, de fait, dépend des contenus et des savoirs à enseigner et des élèves concernés. On voit par là même qu'il s'agit d'un temps de travail³.

Le temps du musée est pris quant à lui sur les temps de loisirs ; moments plus rares (donc chers !), toujours trop courts et objets de sollicitations chaque jour plus nombreuses. Informer en distrayant, tel paraît être alors très souvent la devise des nouveaux lieux de culture scientifique. Et, à la différence de l'école, la fréquentation du musée est ponctuelle, parfois unique : il s'agit là encore d'un paramètre pris en compte dans l'élaboration des produits muséaux.

Le temps de l'école et celui du musée ne sont donc pas deux temps de même nature et ce fait rejaille sur le fonctionnement des deux institutions. L'enseignant qui ne souhaite pas se limiter à l'éphémère de la visite se trouve dans l'obligation de l'inscrire dans un processus fait d'aller-retour entre le travail au musée et le travail en classe. L'articulation des différentes phases et la continuité de l'action sont ici aussi fondamentales que délicates.

³ Ce qui n'exclut nullement la notion de plaisir !

2.4. Le lieu

Comme espace de rencontre entre des individus et des éléments de connaissance le musée se présente comme un lieu “ouvert”, au sens où l'appropriation de son contenu passe par un parcours dans un espace organisé selon des logiques spatiales et “habillé” par une mise en scène également porteuse de sens. Par ailleurs la salle d'exposition se révèle être un lieu matériellement peu adapté pour développer des apprentissages scientifiques. La classe, avec ses limites bien définies, ses chaises et bureaux individualisés, possède dans ce domaine des atouts indéniables.

Dans l'optique de l'interaction école-musée le problème est de définir quel est le travail qui trouvera le mieux sa place dans les salles d'exposition tout en envisageant des prolongements en des lieux plus compatibles avec les exigences de certaines tâches plus scolaires comme l'écriture.

Mais, on l'a vu, de tels lieux existent déjà dans beaucoup de musées ; reste à savoir en quoi et comment ils peuvent constituer des lieux de transition entre les salles d'exposition du musée et les salles de classe.

2.5. Les activités

Il est intéressant ici de distinguer, d'une part, la nature de ces activités, d'autre part, les modalités de leur organisation.

Le musée sollicite en priorité la vue et engage surtout une activité d'observation et de lecture. L'école, de son côté, laisse une large place aux activités d'écriture au travers des situations d'enseignement qu'elle propose. Hors, on l'a vu, écrire au musée apparaît, au moins au premier abord, comme une gageure. Mais, sans travail d'écriture au musée, point de traces fiables de la visite. Ainsi, pour l'enseignant, la question concerne donc davantage le type d'écrit à entreprendre devant les vitrines du musée et le lien à construire entre ces écrits et d'autres écrits produits en situation plus confortable et plus distanciée.

Ensuite l'activité de “lecture” d'une exposition est très généralement pensée pour un visiteur et un seul⁴, éventuellement, et c'est aujourd'hui plus souvent le cas, pour un petit groupe de visiteurs sollicités en certains points pour interagir. Pour l'école les choses semblent un peu différentes. Si les enseignants s'efforcent d'alterner les temps collectifs, les travaux en petits groupes et les exercices individuels, il n'en demeure pas moins que la classe constitue un groupe social à part entière, une entité non toujours dissociable. C'est au bout du compte avec l'ensemble du collectif d'élèves qu'il représente que l'enseignant doit composer ; s'il permet, ou propose, à des moments définis des itinéraires et progressions différentes, il s'assure en dernier lieu que le plus grand nombre soit parvenu où il souhaitait et dans des termes à peu près équivalents. Or, selon Cittério (1992), pour ne pas être scolaire le rapport au musée doit devenir un

⁴ Pour ce qui est de l'appropriation du contenu ; mais la structuration de l'espace intègre bien souvent une réflexion sur la gestion des flux de visiteurs.

rapport personnel.

On pointe du doigt ici un paradoxe supplémentaire à gérer pour l'enseignant en visite au musée avec ses élèves. Il lui faut tout à la fois permettre que s'établisse une relation individuelle de chaque élève au contenu de savoir exposé et faire que la visite devienne une "aventure" du groupe classe au cours de laquelle se construit une expérience commune.

2.6. Le contenu

Dans l'institution scolaire, les contenus d'enseignement sont définis par des instructions officielles, structurés et hiérarchisés selon des progressions fondées sur les classes d'âge évoquées plus haut. Leur développement obéit par ailleurs à des règles et usages largement codifiés. Au musée, les contenus présentés sont d'abord déterminés par les collections du musée. De plus en plus on observe des programmations thématiques guidées par l'actualité scientifique ou des modes, voire des opportunités de parrainage. Rarement la préoccupation de coller aux programmes scolaires est déterminante.

En conséquence, il serait illusoire pour un enseignant de chercher dans la visite d'une exposition de musée une stricte illustration de son programme. À lui d'opérer les choix qu'il estime nécessaire, de mettre en lumière certains aspects plutôt que d'autres et d'apporter les compléments qui s'imposent.

3. Les spécificités du musée

Raymond Citterio nous rappelle que l'offre pour un musée c'est à la fois l'objet exposé, des choix d'exposition, des parcours proposés, des regards variés et des mises en exposition. Nous nous attarderons ici sur deux traits particuliers du musée — la présentation d'objets authentiques et la mise en scène de ces objets dans un espace à trois dimensions — présentant tous deux un intérêt majeur pour l'école.

3.1. L'objet authentique

M. Van-Praët et B. Poucet (1992) soulignent qu'une des spécificités du discours muséal est de s'appuyer sur des objets "authentiques" mis en espace. Or, ajoutent-ils, "les objets, tant naturels que techniques ou artistiques, peuvent constituer des sources de plaisirs esthétiques comme d'observation scientifique ; ils peuvent être à la fois une source d'enrichissement et d'interactivité" (Ibid. p.27).

Jack Guichard, concepteur à la Cité des enfants, partage cet avis quand il explique que "le choix d'un objet d'exposition peut étonner, rendre curieux, provoquer un questionnement" (Guichard, 1995, p.97). A quoi bon sortir de l'école si ce n'est pour rencontrer l'objet authentique ? demande dès lors R. Citterio (1992).

Le postulat de ces auteurs, que nous partageons, est qu'au travers de leurs collections les musées sont en fait de véritables "observatoires de la nature". Dès lors,

le rapport au musée apparaît d'abord comme un rapport au réel, ce qui donne un caractère fondamental à l'authenticité de l'objet.

Avec l'arrivée des nouveaux courants pédagogiques, l'école s'est peu à peu détournée des objets et a perdu du même coup un mode de relation que lui offre encore le musée. L'objet exposé, affirme Michel Allard (1999), possède toutes les réponses qu'il suscite chez l'élève visiteur ... à condition, précisément, qu'il sache le questionner. Car là est la difficulté. Les objets muséaux sont chargés d'histoire et de sens par leur collecte, leur conservation, leur sélection et leur mise en exposition. Un des buts de la visite au musée pourrait être ainsi d'aider l'élève à se familiariser avec ces objets et à accéder à leur compréhension.

3.2. La mise en scène muséographique

L'évolution muséographique a de ce point de vue enrichi et complexifié la situation. L'apparition des dioramas réalistes dans les Musées d'histoire naturelle a déterminé une exigence plus grande sur les choix de scénographie. L'aspect réaliste des premières présentations a pu céder sa place à des formes de dioramas beaucoup plus épurées d'éléments concrets, où l'évocation au moyen de codes et symboles prend toute sa place dans la mise en scène⁵. Par ailleurs l'objet authentique se trouve ici associé à des artefacts.

Davallon (1989) définit ainsi un "fonctionnement spatial" et un "fonctionnement informationnel" propres à l'exposition.

Le premier est en relation avec le fait que dans l'exposition, la signification peut se construire sur des rapports de séparation des objets exposés (ex : un objet retenu parmi une série), de substitution (un objet présenté en lieu et place d'un autre qu'il représente), de juxtaposition, voire de succession.

Le second renvoie aux signes utilisés et non nécessairement décodés par tous les visiteurs, ainsi qu'aux marques d'intention placées par le concepteur de l'exposition et dont le visiteur ne sait pas toujours si elles ont été placées là intentionnellement.

Ainsi la lecture des objets exposés commande un second niveau de lecture sur le sens donné par le concepteur remarque Michel Allard (1999). Il souligne qu'alors la démarche de l'élève visiteur ne peut se limiter à trouver des réponses. Comme dans la vie de tous les jours il lui faut repérer et décoder des indices, les mettre en relation, recouper et analyser ses déductions voire les remettre en cause pour établir au plus juste leur crédibilité et leur signification. On prend conscience avec cet auteur que l'apprentissage au musée va bien au delà d'une simple acquisition de connaissances factuelles. Il met en jeu des attitudes et mobilise des compétences (ici d'observation, de lecture, d'émission d'hypothèses et d'interprétation) mais qui sont en permanence

⁵ Un simple fond vert pour évoquer la forêt là où les premiers dioramas dessinaient, voire même introduisaient des troncs d'arbres ; un pan incliné gris pour signifier les pentes rocheuses et escarpées de l'étage alpin en lieu et place du rocher des présentations réalistes.

sollicitées non seulement dans l'activité scientifique mais également dans la vie quotidienne au travers, par exemple, de la publicité ou des signalétiques urbaines.

4. Enjeux et formes du rapprochement actuel

Pour l'école, on l'a vu, les motifs d'un rapprochement avec le musée ne manquent pas : rencontre avec des objets authentiques, occasion de développer ce que Michel Allard (1999) nomme des "habiletés intellectuelles", mais aussi recherche d'émerveillement, de rêve au travers de produits à même de rivaliser avec la télévision et les nouveaux outils d'information et de communication. Pour l'école, le musée apparaît comme un lieu de développement de la personnalité et de socialisation. Notons avec Jack Guichard (1999) que malgré les consignes de sécurité imposées aux établissements scolaires, plusieurs circulaires ministérielles ont tout au long des dix dernières années clairement incité les enseignants à utiliser les musées.

Pour le musée les raisons, bien que de nature différente, apparaissent tout aussi évidentes : rencontre cette fois d'un public qui représente 30 à 50 % de la fréquentation, et par cette relation, reconnaissance d'une utilité sociale par les pouvoirs publics principaux financeurs des musées. Mais aussi, on peut légitimement le penser, enrichissement du musée au contact de l'école.

Quels qu'en soient la forme et le degré de la relation qui unit l'école et le musée, deux paramètres semblent conditionner son succès :

- la capacité du musée à proposer une offre susceptible d'intéresser l'école et de prendre en compte ses contraintes ;
- la capacité de l'école à composer avec un mode de diffusion des savoirs non organisé selon ses normes et logiques, et de sa capacité à en tirer profit.

On observe aujourd'hui chez les deux parties une prise de conscience plus affirmée de cet état de fait, et après une première tendance à une scolarisation du musée on voit apparaître une approche plus respectueuse des spécificités de chacun des partenaires (Girault, 1999). Rares notamment sont les enseignants qui délaissent désormais leur salle de classe au profit du musée sans but ni projet plus ou moins négocié avec le personnel de l'établissement qui les accueille. Une partie de la négociation entre les acteurs porte alors sur le type de visite qui lui-même détermine à la fois la préparation et la conduite de la visite, mais aussi, dans le prolongement, le rôle de chacun des acteurs. Nous présentons ainsi, pour finir un éventail de différents types de visites qui, ultérieurement, nous permettra de situer l'expérience dont nous nous ferons l'écho dans le prochain numéro de la revue.

5. Proposition pour une typologie des visites scolaires

Nous nous limiterons à des situations de visite inscrites dans une démarche pédagogique.

La typologie proposée présente, comme celle de Michel Allard et Suzanne Boucher (1991) qui nous a servi de référence, trois cas extrêmes caractérisés chacun par le moment d'insertion de la visite. Il nous est apparu que ce paramètre gouvernait l'ensemble des éléments intervenant dans la définition de la nature des différents types de visite, à savoir : les objectifs poursuivis, la nature de la préparation à mettre en place, les modalités de fonctionnement dans l'exposition. Deux points sont à poser avant de commencer :

- les trois temps proposés peuvent renvoyer soit à trois visites distinctes, soit à des moments différents d'une même visite découpée en plusieurs phases ;
- selon ses caractéristiques, une exposition peut se prêter davantage à un type qu'à l'autre ; il revient à l'enseignant de faire le choix le plus approprié.

L'exposé qui suit demeure théorique et les types proposés pourront apparaître quelque peu artificiels. Aussi, une illustration de l'un d'entre eux sera proposée dans notre article du prochain numéro au travers de la présentation d'une séquence menée au muséum d'histoire naturelle de Grenoble avec une classe de cours moyen. Il reste qu'il faudra réfléchir à un aménagement des propositions pour les classes de maternelle.

5.1. La visite de “sensibilisation”

Il s'agit là d'une visite programmée très tôt dans la séquence didactique. Les objectifs qui la sous-tendent demeurent, sur le plan des apprentissages, relativement modestes. L'idée est de profiter de la visite d'une exposition, donc de l'effet de dépaysement et de nouveauté, dans le but de créer une “accroche” sur le thème qui est l'objet d'enseignement, afin de susciter un intérêt, d'initier un questionnement, mais également, d'opérer une première sensibilisation et de mettre en place un temps de familiarisation.

La préparation, dans ce schéma, a tout intérêt à se limiter au minimum, de façon à préserver, au moins sur les contenus, une certaine naïveté et une réelle curiosité. Peu importe qu'il subsiste pendant la visite des questions, voire quelques incompréhensions, l'essentiel du travail étant réalisé ultérieurement. Le minimum évoqué pourrait se rapporter à des informations sur le musée, sa spécificité, sa mission et, plus important, sur le fonctionnement de l'exposition avec lequel les élèves ne sont pas nécessairement familiers.

La conduite de la visite, de la même manière, ne saurait être trop guidée. Pour que la sensibilisation opère il apparaît intéressant que la confrontation avec le contenu de l'exposition puisse être personnelle, ou tout au moins, non accompagnée par un adulte. En revanche, il semble pertinent qu'une sélection des éléments muséographiques, sous la forme d'un parcours conseillé ou imposé, soit réalisée ; elle ne peut être que du fait de l'enseignant, seul à même de juger ce qu'il attend pour une phase de sensibilisation.

5.2. La visite de “structuration”

Ce type, à l'opposé du précédent, intervient en fin de séquence. Il correspond à la situation plus classique d'une visite d'exposition qui vient clore l'étude d'un thème.

Les objectifs cognitifs, là encore, ne sont pas très ambitieux, cette fois, dans la mesure où le thème a déjà été traité préalablement en classe. Ce qui est visé par ce type de visite c'est une illustration du cours, notamment au travers des objets exposés. L'exposition est alors davantage qu'un simple substitut ou palliatif, l'enseignant exploitant une spécificité du lieu. De même, l'approche synthétique, souvent privilégiée au musée, peut autoriser un travail de structuration des connaissances à l'occasion d'une visite en fin de séquence. Enfin, celle-ci peut viser un élargissement des connaissances construites pendant le cours, et cela précisément car, comme on l'a dit plus haut, les contenus traités au musée se distinguent des contenus d'enseignement. Certains aspects concrets des connaissances scientifiques (exemple : conséquences écologiques, points de vue éthiques, etc.) peuvent par exemple connaître un développement plus important dans ces structures qui se revendiquent avec force “lieux de culture scientifique”.

La préparation à la visite est, cette fois, largement avancée par le travail sur les contenus tout au long des séances qui ont précédé. Elle peut gagner à intégrer certains éléments déjà cités pour le type précédent et relatifs au musée et au média exposition.

Une modalité classique de visite est, dans ce cas, la visite guidée par un animateur. L'enseignant perd ici de sa maîtrise du groupe classe, mais cette modalité se révèle cohérente dans l'optique d'une visite visant à la fois une illustration et un enrichissement du cours développé en classe. Il est également pertinent de concevoir une visite libre et en autonomie pour ce type de visite, chacun allant chercher dans l'exposition ce qui paraît lui faire défaut.

5.3. La visite “investigation”

Ce type pourrait correspondre à une visite située au cœur même de la séquence. Mais, au delà du moment précis — intermédiaire par rapport aux deux précédents — la particularité est qu'ici la visite constitue le temps fort, celui qui conditionne l'ensemble des différentes étapes de l'apprentissage pour le sujet concerné. Il s'agit là, pour reprendre à nouveau un objectif visé par les concepteurs de la cité des enfants, de “ faire passer d'une découverte informelle à une quête d'éléments pour la construction d'un savoir en référence à des objectifs de l'enseignement scientifique ” (Guichard, 1989). En fait, selon les possibilités de travail au musée pour la classe, et la richesse des activités proposées pendant la visite, l'objectif peut varier du simple recueil de données prélevées dans l'exposition, au traitement et à la mise en relation de ces données, voire même à la réalisation de documents de synthèse participant à la structuration des connaissances en jeu. Constatons néanmoins que ces deux dernières activités peuvent aisément trouver un développement en classe dès lors que le recueil de données est bien réalisé⁶. Aussi ce

⁶ Même s'il est souvent commode, dans ces instants, de pouvoir retourner dans l'exposition pour compléter une information, ou relire un panneau à la lumière de nouvelles connaissances.

dernier nous paraît-il un objectif à privilégier pour ce dernier type.

La préparation à la visite, en conséquence, ne peut être qu'importante. Elle est amenée à porter sur plusieurs points :

- sur le fonctionnement sémiotique de l'exposition ; il s'agirait ici de développer des compétences concernant le repérage, la construction du parcours et surtout la lecture dans l'exposition⁷. Faute de mieux, une première sensibilisation par rapport à ces spécificités de l'exposition peut s'avérer utile, notamment pour des produits récents.

- sur la méthodologie de prise de notes. Tout étant axé autour de cette activité, et du fait même des difficultés de sa réalisation dans le contexte de la visite, un travail important est à fournir, d'une part dans l'entraînement des élèves à cet exercice particulier (bien avant la visite, dans d'autres situations, à diverses occasions), d'autre part dans l'élaboration des outils (fiches-jeux, guides-questions) qui vont orienter le recueil des informations dans l'exposition.

- sur les contenus qui sont objets d'enseignement ; trois points semblent importants à construire. Les pré-requis tout d'abord puisque l'exposition ne se préoccupe pas nécessairement d'offrir une remise à niveau. Le questionnement sur le thème abordé ensuite, sans quoi le travail d'investigation peut soit s'exprimer dans des directions trop diverses, soit manquer éventuellement de ressort. C'est autour de ce questionnement que pourront être élaborées les fiches de visite. Enfin, attaché à ce dernier, il peut être intéressant et motivant que soit formulées, par les élèves, un certain nombre d'hypothèses. La visite aurait alors pour fonction de permettre la recherche des éléments de réponse et la vérification des hypothèses.

La modalité de visite qui paraît la plus pertinente est ici, bien plus encore que dans les types précédents, la visite autonome guidée par les fiches-outils. Néanmoins compte tenu de la difficulté du recueil de données dans l'exposition déjà évoquée, et de façon à favoriser une coopération entre élèves, la mise en place de petites équipes, divisant le groupe classe, est une formule *a priori* intéressante. A partir de là il peut y avoir soit répartition des tâches entre les différents groupes, soit spécification en fonction des questionnements ou des aptitudes présents dans chacun de ceux-ci. Dans tous les cas le recueil gagne à être prolongé par une mise en commun, base du travail de structuration.

On s'aperçoit donc que l'exposition, au travers de modalités de visite différentes, ouvre un certain nombre de pistes pour l'enseignant. Il n'en demeure pas moins que son exploitation, dans une perspective pédagogique, pose quelques problèmes. Permettre à une visite d'exposition de sciences, menée dans un cadre scolaire, d'être un temps fort d'une séquence d'apprentissage exige donc un travail sur plusieurs plans de la part de l'enseignant. Il consiste notamment en une production d'"outils de visite" et dans la mise en place de situations qui accompagnent la visite. Ce travail, développé pour l'essentiel en phase de préparation et actualisé lors de la visite, se doit d'être prolongé lors du retour

⁷ Le sens dans l'exposition est porté par des textes mais également dans la mise en espace, l'ambiance et la scénographie ; encore faut-il que le visiteur-élève, en quête d'informations, en ait conscience.

en classe. Dans l'optique du partenariat il paraît alors important qu'à chacune de ces étapes l'enseignant collabore avec les agents du musée et qu'il sache exploiter les spécificités du lieu, les particularités du produit, et les opportunités de la situation "visite de l'exposition".

La relation école-musée apparaît ainsi d'une relative complexité. De nombreuses études et recherches, en France et à l'étranger, l'ont prise pour objet. Elles mettent à jour un certain nombre de constantes, dégagent les principaux points d'achoppement et surtout révèlent toute la richesse qui peut naître d'un tel rapprochement. Il n'est pas le lieu ici d'en faire un inventaire exhaustif, tout au plus d'évoquer les principales directions dans lesquelles elles s'inscrivent de façon à pointer les domaines où les enseignants pourront trouver des éclairages précieux.

6. Bref aperçu des pistes de recherche sur la question

En un siècle, la relation entre les musées et l'école a nourri de nombreuses études ; c'est d'ailleurs dans le domaine de l'éducation muséale que les premières enquêtes scientifiques débutèrent dans les années vingt au musée. Elles se prolongèrent par la suite notamment avec Scriven qui fut, au milieu des années soixante-dix, le premier à introduire, dans le champ muséal, le concept d'évaluation formative forgé dans les milieux éducatifs américains. Actuellement plusieurs axes de recherche sont menés en parallèle.

– L'approche historique, sur laquelle nous nous sommes appuyé dans cet article, et qui permet de remonter aux sources de la relation pour comprendre comment, et à quel prix, celle-ci s'est mise en place.

– L'approche contemporaine qui analyse la situation actuelle dans sa mouvance et sa diversité de formes ou d'objets : étude de la mise en œuvre des programmes éducatifs des musées (Michel Allard 1991 ; 1999) ou encore de l'offre spécifique proposée aux scolaires (Cécile Fortin-Debard 1999).

– L'approche didactique qui tente d'apprécier les impacts d'une visite au musée menée dans un cadre scolaire sur les apprentissages scientifiques. Michel Allard et Suzane Boucher (1991) citent même à ce propos des travaux comparant de façon relativement précise les effets d'une activité tenue au musée à ceux d'un enseignement dispensé dans une salle de classe. D'autres comme Jack Guichard (1999) tentent d'apprécier de quelle manière les expositions de sciences peuvent participer à la formation scientifique des élèves.

Mais, se référant à des travaux croisant les différentes approches, M. Van-Praët et B. Poucet (1992) montrent que la question des apprentissages au musée reste ouverte tant les paramètres à considérer pour appréhender l'effet des visites scolaires (positif ou indifférent) au musée sont nombreux. Nous avons montré de notre côté (Triquet, Laperrière, 1999) que plusieurs composantes de la visite (les objets, la mise en scène, le

commentaire de l'animateur) étaient susceptibles d'agir, de façon plus ou moins convergente, sur le résultat de la visite. Joëlle Le-Marec (1999) a pu dans ce domaine mettre en évidence l'effet du vécu et des représentations sociales des élèves. Pour leur part, Daniel Jacobi, Odile Coppey (1995) mettent en avant des effets d'une autre nature (effets de nouveauté, effets relationnels et de sociabilité) liés à la collaboration école-musée.

On s'aperçoit que la question sous-jacente à ces études et recherches concerne le type d'apport que peut retirer un public scolaire d'une visite d'exposition de musée non spécifiquement conçue pour eux, et le plus souvent dans une perspective d'abord culturelle. Et, si bénéficie il y a, de quel nature est-il ?

Dans le prochain article nous nous intéresserons aux activités d'écriture au musée en cherchant à montrer en quoi elles peuvent, sous certaines conditions, jouer un rôle moteur non seulement dans la construction de connaissances scientifiques mais aussi dans le développement de compétences dans les domaines de la lecture d'exposition et dans celui de l'écriture de textes explicatifs.

Bibliographie

ALLARD M., 1999, " Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion ", *ASTER*, 29, pp 27-40

ALLARD M., BOUCHER S., 1991, " Le musée et l'école ", *Cahier du Québec*, Ville La Salle : Hurtubise, 136p.

COHEN C., GIRAULT Y., 1999, " Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée " *ASTER*, 29, pp 9-26.

CITERIO R., 1992, " Musées - Ecoles : même combat ? ", in *En sortant de l'école ... Musées et patrimoine*, CNDP, Paris : Education Hachette, pp. 93-96.

FORTIN-DEBART Cécile, " Analyse de l'offre des institutions muséales en médiation environnementale " *ASTER*, 29, pp 85-100.

DAVALLON J., 1989, " Peut-on parler d'une "langue" de l'exposition scientifique ? ", *Faire voir, faire savoir*, Québec : Musée de la Civilisation. p. 47-59.

GIORDAN A., SOUCHON C., CANTOR M., 1993, " *Evaluer pour innover ; Musées, Médias, Ecole* ", Nice: Z'Édition, 202p.

GIRAULT Y., 1999, " L'école et ses partenaires scientifiques ", *ASTER*, 29, pp 3-8

GIRAULT Y., GUICHARD F., 1995, " Problématique et enjeux du partenariat école-musée à la Grande Galerie de l'évolution ", *Public et musées*, n°7, pp. 69-94.

GUICHARD J., 1995, “ Démarche pédagogique et autonomie de l’enfant dans une exposition scientifique ”, *ASTER*, n°9, Paris : INRP, pp. 17-42.

GUICHARD J., 1999, “ Fruits d’un partenariat école-musée, des expositions pour participer à la formation scientifique des élèves ”, *ASTER*, 29, Paris : INRP, pp. 131-146.

JACOBI D., COPPEY O., 1995, “ Musée et éducation : au delà du consensus, la recherche du partenariat ”, *Public et musées*, n°7, pp. 10-22.

LE-MAREC Joëlle 2000, “ Pertinence de la catégorie d’un public enfant ; le public enfant comme catégorie sociale ”, Actes des rencontres “ Les enfants et les musées ”, Chartres : le COMPA.

MOREL G., VAN-PRAËT M., 1992, “ Les relations entre école et musées de sciences comme programme de recherches ”, in Actes des 14èmes Journées Internationales d’Education Scientifique, Chamonix: Centre Jean Franco, p. 393-398.

RAICHVARG D., JACQUES J., 1991, “ Savants et ignorants ; une histoire de la vulgarisation des sciences. ” Seuil.

TRIQUET E. , LAPERRIERE M., 1999, “ Étudier les fossiles au musée ; la spécificité des objets et du discours muséal comme point d’accroche des apprentissages ”, *ASTER*, 29, Paris : INRP, pp. 131-146.

VAN-PRAËT M., POU CET B., 1992, “ Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l’école ”, *Revue du centre international de pédagogie*, 16, pp.21-28.