

Chapitre 3 - L'apprentissage du patrimoine

Ce chapitre a pour but de montrer, par le biais des exemples développés dans le premier et second chapitre, le paradoxe pouvant apparaître dans la relation entre enfant et patrimoine, entre participation active et autonomie contrôlée.

Depuis le XX^e siècle de nombreux savoirs ont été accumulés dans les champs de la psychologie, de la pédiatrie, de la pédopsychiatrie, de la sociologie, de l'anthropologie et dans les sciences sociales en général. Ces dernières ont orienté leurs recherches afin de « mieux comprendre, définir et concevoir les meilleures conditions possibles d'accompagnement et de socialisation de l'enfant » [Martin, 2014 : 10]. Les évolutions des pratiques autour de l'enfant, en lien avec ces savoirs, le glissement de l'enfant passif à l'enfant actif et considéré en tant que personne, nous aide à comprendre les enjeux autour des enfants et de l'enfance : « L'histoire seule peut nous faire sentir à quel point nous sommes les créateurs de la "mentalité infantile" » [Garnier, 2012].

Les deux premiers chapitres m'ont permis de voir que les pratiques patrimoniales, qu'elles soient muséales ou festives, n'ont pas échappé à ce changement. D'ailleurs, Claudie Voisenat fait remarquer que « l'enfant récepteur passif de l'âge de la démocratisation de la culture laisse aujourd'hui place à l'enfant producteur de patrimoine, ou, tout du moins participant actif d'un processus de transmission de plus en plus institutionnalisé » [Voisenat, 2017]. De ce fait, les enfants sont, selon elle, confrontés à des injonctions participatives : ils doivent participer au processus patrimonial dans des contextes patrimoniaux entièrement organisés par les adultes. Ces derniers influencent alors la production patrimoniale, l'apprentissage des valeurs liées à ce dernier et la création d'un lien avec celui-ci.

La notion d'injonction est alors centrale pour comprendre les relations qu'établissent les enfants avec le patrimoine. Cette notion est définie par le CNRTL comme « un ordre, commandement précis, non discutable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces de sanctions³⁸ ». Malgré tout, bien souvent les injonctions ne sont pas si tranchées.

Effectivement, elles ne sont pas des « obligations fermes qui seraient par exemple transcrites dans des règlements en direction des publics ou dans des circulaires à usage interne, mais plutôt des logiques de suggestions implicites [...] qui se déploient dans des comportements discrets

³⁸ Dictionnaire du CNRTL. [Consulté le 30 avril 2019] : <http://www.cnrtl.fr/definition/injonction>

[...]. Or, même si certains professionnel·le·s et publics opposent une résistance à ces injonctions via des logiques d'ajustement, on remarque qu'elles restent prégnantes et performatives dans le domaine culturel » [Giardinelli, 2018].

Il s'agit d'encourager l'activité en exposant de « bonnes pratiques » difficilement négociables.

De plus, les recherches en science de l'éducation, mais aussi en sociologie et en anthropologie convergent vers l'idée que l'enfance est jalonnée d'activités spécifiques et différentes relevant de socialisations familiales, institutionnelles ou entre-enfants : « Parents, fratrie, école, copains, médias, nombreuses sont les scènes de socialisation où évoluent les enfants, aux injonctions parfois contradictoires » [Fournier, 2011].

Dès lors, il s'agit de voir comment, au sein d'une institution comme le musée et pendant les fêtes, les enfants naviguent au sein des prescriptions adultes autour des pratiques patrimoniales. En d'autres termes, j'essaie de comprendre en quoi les enfants sont des sujets, des acteurs ou des objets de l'apprentissage au patrimoine auquel ils prennent part.

Pour ce faire, je tente d'esquisser dans une première partie les types d'objets d'apprentissage au patrimoine utilisés pour établir le lien entre enfant et patrimoine. Il s'agit de voir quels éléments sont présentés – voir imposés – comme faisant partie du patrimoine et les caractéristiques permettant de les inscrire en tant que tel.

Puis, j'entame une réflexion sur la condition participative des enfants dans des situations patrimoniales. Il s'agit ici de comprendre les limites de la participation active prônée dans les fêtes et le musée.

Enfin, je propose d'appliquer les savoirs anthropologiques et les outils ethnographiques aux activités muséales afin de les approfondir.

3.1 Essai d'une typologie des éléments d'apprentissage au patrimoine

J'ai montré dans les chapitres précédents que des objets et lieux « classiques » du patrimoine rumillien étaient utilisés et présentés aux enfants en tant que symboles emblématiques du passé de Rumilly [Mazas, 2013]. J'ai alors exposé que le choix d'objets peut dépendre de différents critères définissant ces objets comme « classiques » : leur valeur historique, soit leur capacité à fournir du sens et leur apport à une compréhension de l'histoire de la ville de Rumilly ; leur authenticité c'est-à-dire le rapport existant entre l'objet et des

générations passées [*Ibid.*] ; leur singularité et leur rareté faisant d'eux des exemples typiques. Les objets et monuments présentés lors des visites muséales et des fêtes sont ainsi conçus comme emblématiques d'une période donnée de l'histoire de Rumilly. Devenant des références, ils dépassent le statut d'objets historiques pour devenir des objets patrimoniaux.

Il est intéressant de comprendre quels éléments patrimoniaux sont exposés aux enfants puisqu'ils sont au cœur d'une négociation entre logique de participation des enfants lors des activités muséales et durant les fêtes et une logique sélective, chargée d'établir un patrimoine local. « [Les objets] peuvent donc être alors considérés comme *patrimoniaux* dans le sens où ces [objets] s'imposent à nous à l'exclusion des autres : plus qu'une valeur, ils possèdent une finalité patrimoniale » [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 274].

Le musée et les fêtes participent donc, par le biais des activités muséales pour l'un et de ses parcours et thèmes pour les autres, à la sélection d'objets et de bâtiments rumilliens par le biais de valeurs patrimoniales. Cependant, j'ajouterai que c'est aussi leur propension éducative qui fait de ces objets des éléments patrimoniaux à part entière. Cette dernière permet alors de « sensibiliser les jeunes aux réalités anciennes de leur terre d'origine et de leurs racines, quelles que soient les perspectives de mobilité tant humaines que géographiques de leur propre devenir individuel » [Dauphin, 2013 : 363].

Trois types³⁹ d'objets ont été retenus permettant à un objet ou bâtiment de faire partie des éléments d'apprentissage du patrimoine rumillien : les objets sources ou originaux qui sont jugés comme étant authentiques et dont l'utilisation dans le musée et/ou les fêtes sert à l'élaboration d'une identité rumillienne et à renforcer le récit historique de la ville; des objets communs c'est-à-dire que « plus l'objet est *commun*, au sens d'ordinaire et banal, plus il nous est *commun*, au sens de partagé et collectif » [Bonnot, 2014 : 103]. Et les objets didactisés qui, n'étant pas nécessairement patrimoniaux, ont une intention éducative explicite. Ils sont élaborés pour servir de médiateur à la relation enfant-patrimoine.

³⁹ Nathalie Heinich différencie les types des catégories puisque ces dernières sont discontinues et donnent lieu à « des cases mentales dissociées dans lesquelles on rangera tel ou tel phénomène ; mais si l'on pense en termes de "types" abstraits, on met en évidence une continuité des phénomènes ordonnés d'un pôle - d'un "type" - à un autre » [Heinich, 2018 : 151].

3.1.1 Les objets historiques sources ou originaux

Dans le premier chapitre, j'ai exposé le fait que c'est par le biais du choix de certains objets que la médiatrice expose leurs caractères patrimoniaux : historiques, authentiques, rares et singuliers. Cependant, un objet « peut revêtir un caractère patrimonial supplémentaire qu'est la fonction didactique qu'il assure » [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 280].

Pour comprendre la valeur éducative d'un objet patrimonial, observons alors les photographies de sept des huit objets de l'activité *Le jeu de piste des collections* proposée par le musée de Rumilly [Figure 22]. Une première évidence est à évoquer : ce sont des objets, « au sens le plus littéral du mot « objet » : des choses physiques dont le corps matériel saute au regard [...] affectant les sens avant même que ce qu'il y a "à l'intérieur" ne vienne solliciter l'esprit » [Hugh-Jones et Diemberger, 2012 : 6].

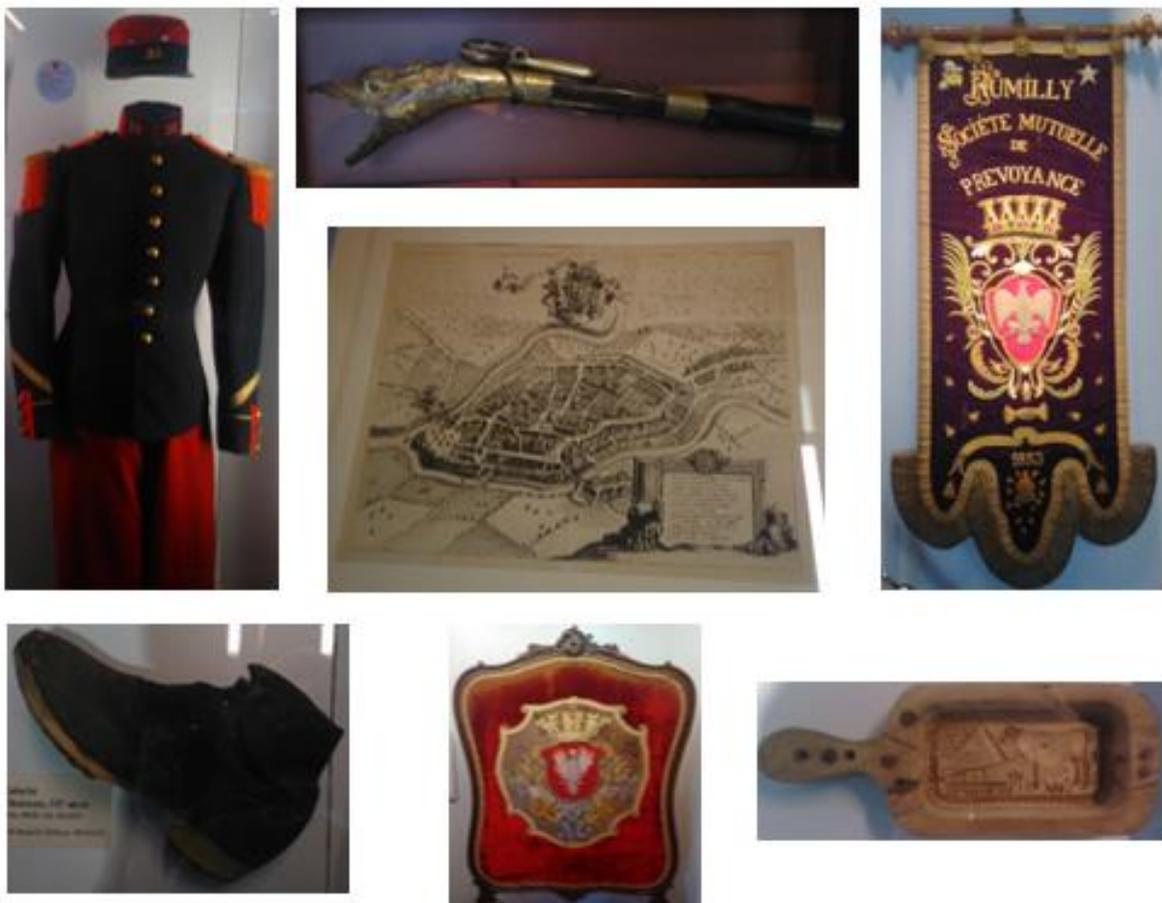


Figure 22 – Objets de l'activité *Le jeu de piste des collections* © Lauren Keller

En effet, c'est d'abord leur beauté « esthète » qui fait de ces objets des supports de transmission. Ils sont « regardables » car cohérents c'est-à-dire à la fois beau et en harmonie avec l'ensemble de la collection [Heinich, 2009]. Cette nécessité esthétique de la fonction éducative d'un élément patrimonial est directement perceptible sur les objets de l'activité. Ils réunissent à la fois des formes et qualités esthétiques admises : ils sont tous en très bon état ; faits de matériaux comme le tissu brodé, le bois, le bronze, le papier ancien ; une harmonie dans les couleurs avec du violet, du rouge, du bleu marine, du noir. De plus, ils ne déparent pas du reste de la collection. Ils ne sont pas trop originaux et offrent une certaine continuité visuelle aux enfants.

En outre, la lisibilité de l'objet est importante pour en faire un élément à la fois patrimonial et éducatif. En effet, tout comme pour le chercheur de l'Inventaire, les objets présentés aux enfants sont conformes à leur état originel : « *Comment j'ai choisi les objets pour l'activité ? Et bien... pour étudier l'histoire de Rumilly ils sont bien, ils sont bien conservés, d'origines quoi. Et, entre nous, je les aime bien, ils sont beaux* » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Dès lors, Mathilde peut se servir de ces objets comme supports didactiques. Ce caractère lisible de l'objet est, comme pour leur inscription dans l'Inventaire, « le degré zéro de l'intégrabilité » à l'activité muséale [Heinich, 2009 : 184].

Le choix d'un élément en tant qu'objet d'apprentissage au patrimoine s'appuie donc sur l'esthétique susceptible de provoquer chez les enfants un sentiment positif vis-à-vis de ces objets.

Les objets sources sont également considérés comme « authentiques ». La valeur éducative de l'objet authentique résulte dans sa disposition biographique. Nettoyés de ses motifs accessoires, réduits à des anecdotes et proposés comme élément central d'une culture locale, les objets sources acquièrent une efficacité éducative lors des activités et des fêtes [Bonnot, 2015].

Il suffit de prendre les descriptions de l'ancienne Halle-au-blé et de la Manufacture [Figure 23] pour comprendre l'importance de cette disposition biographique dans la considération d'un élément patrimonial comme porteur d'une valeur éducative.

« Une halle au blé couverte ou “grenette”, est construite en 1822 mais, devenue trop petite, elle est remplacée par l'édifice actuel en 1869. La grenette est le symbole de la richesse agricole de l'Albanais surnommée “le grenier à blé de la Savoie”⁴⁰ ».

⁴⁰ Voir la page Histoire et Patrimoine de la ville de Rumilly : <https://www.mairie-rumilly74.fr/decouvrir/histoire-et-patrimoine/> [Consultée le 05/04/2019]

« Il s’agissait en réalité d’un magasin puis d’un centre de fermentation des tabacs dont la culture a fait la richesse de l’Albanais. Construit en 1862 et utilisé pendant un siècle, ce vaste ensemble formait un « U » autour d’une place dont seule l’aile nord subsiste aujourd’hui. Ce bâtiment rénové en 2013 a été renommé “la Manufacture” et abrite aujourd’hui le musée Notre Histoire⁴¹ »



Figure 23 – La Grenette et la Manufacture © OT Albanais

Pour être un élément éducatif et patrimonial, il doit donc être possible de retracer l’histoire de l’objet ou du bâtiment et son importance pour l’histoire locale.

Enfin, un dernier critère, peut-être le plus important, permet de faire d’un objet un élément d’éducation au patrimoine : le sens, c’est-à-dire « sa capacité à autoriser un discours sur ce qu’il révèle indirectement : qu’il s’agisse des propriétés d’une catégorie stylistique, ou encore des usages, des fonctions, des mœurs » [Heinich, 2009 : 244]. Effectivement, tous les éléments patrimoniaux sources utilisés par Mathilde pendant l’activité ou présents dans les fêtes (quand les parcours festifs traversent les bâtiments emblématiques de Rumilly par exemple) permettent de produire un discours à propos de Rumilly.

Si l’on compare l’ensemble des objets présents dans les fêtes et aux musées, on remarque que les objets sources sont considérés comme patrimoniaux par les institutions culturelles et municipales également par leur valeur éducative. Dans le cas des objets muséaux, c’est bien le musée qui décide de sélectionner un objet en tant que patrimoine. Aussi, les objets sources sont

⁴¹ *Ibid.*

considérés comme représentatifs d'un monde social d'origine et comme capables de transmettre matériellement un lien entre les enfants et les individus du passé. La portée éducative accordée à un élément patrimonial source apparaît alors dépendre de trois valeurs distinctes : la beauté ; l'authenticité et le sens [Heinich et Shapiro, 2012].

3.1.2 Les objets communs ou secondaires

La valeur éducative de l'objet patrimonial peut également venir de sa capacité à être commun puisque « les objets les plus communs sont ceux qui peuvent tisser entre nous les liens du patrimoine [...] » [Bonnot, 2014 : 103]. Contrairement aux objets sources, les objets de type commun ne sont pas nécessairement « authentiques ». Bien que ce critère soit au centre de la définition d'un objet patrimonial et participe également à sa valeur éducative. Les éléments communs ou secondaires ne sont également pas obligatoirement originaux et peuvent alors être des copies [Heinich, 2012]. Aussi, la valeur éducative d'un objet commun repose dans sa capacité à établir des liens avec les enfants, par l'attraction ou la répulsion qu'il peut susciter.

Le cas du huitième objet, Sophie la Girafe, présenté lors de l'activité *Le jeu de piste des collections*, est intéressant pour voir ce qui fait la portée éducative de ce type d'objet aux yeux du médiateur [Figure 24]. En effet, objet quotidien dans la vie des visiteurs, particulièrement des enfants, la vue de Sophie la girafe par ses derniers a suscité de vives réactions de leur part. D'ailleurs, quand Mathilde leur pose la question pour savoir s'ils ont une Sophie chez eux, tous ont répondu en cœur que oui. L'excitation de voir Sophie, qu'ils ont donc tous à la maison, est pourtant claire : cris de joie et courses effrénées pour trouver l'objet ont caractérisé et différencié l'approche des enfants par rapport aux autres objets.



Figure 24 - Sophie La Girafe, huitième objet de l'activité *Le jeu de piste des collections*, est un des symboles de Rumilly © Lauren Keller

Dans le musée comme dans la ville, Sophie la Girafe est présentée comme emblématique de l'évolution de Rumilly : Moule et exemplaire de Sophie dans le musée, en passant devant l'usine Vully de Rumilly il est possible de voir une Sophie de trois mètres de haut.

« Vully c'est une histoire de famille, plusieurs générations se sont succédées depuis la création de Sophie. Et c'est un objet vivant avec un savoir-faire développé dans les années 90, c'était vraiment une somme de savoir-faire, de connaissances et de personnes, tout a été mélangé. Maintenant elle est au-delà d'un produit, elle fait partie de la mémoire collective et même du patrimoine français que tout le monde connaît » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Sophie la Girafe est représentative de la capacité de l'objet commun et secondaire à créer des liens. En effet, elle est conçue et comprise comme un symbole rumillien reliant l'identité villageoise et urbaine de la ville par son histoire de famille et son caractère connu. C'est sa propension à éclairer l'évolution de la ville, tout en mettant en exergue un attachement, souvent émotionnel, avec les enfants qui font de cet objet un élément à la fois patrimonial et éducatif proche des enfants.

Un autre exemple d'objet commun, cette fois pris pendant les fêtes, est intéressant : le cas des lampions du défilé aux lumières. Sans être proprement un objet patrimonial (il n'est pas authentique, n'a pas valeur de rareté, etc) ces lampions « font signe vers un éléments du passé »

[Fabre et Iuso, 2010 : 17]. Ils ont ainsi tout de même une finalité patrimoniale [Heinich, 2009] puisqu'ils servent à faire un parallèle avec les « traditionnelles » torches des pompiers, rappelant l'appartenance à la communauté villageoise. Comme mentionné dans le chapitre 2, ce sont les enfants qui manipulent ces lampions. Dès lors, ils possèdent une intentionnalité éducative sous-jacente à leur utilisation. C'est l'apprentissage de l'esprit associatif de la ville souvent sous-entendu comme patrimoine rumillien :

« Ce qui est intéressant, et qu'il faut étudier, je pense que ça vaut le coût, c'est les associations. Il y a beaucoup d'associations à Rumilly donc y'a un truc à faire pour l'expo. C'est très ancré dans le passé rumillien. Ça fait partie de l'histoire de la ville » [Clémence, Extrait du journal de terrain, 09/09/18].

D'autres objets pourraient être cités en exemple. C'est notamment le cas des objets produits lors de la Balouria : panier en osier et autres objets liés aux vieux métiers ; matafan, scharfeta et bidollion⁴², produits alimentaires véhiculant le goût « ancien » ; objets souvenirs comme la tranche de bois, etc. permettent aux enfants de créer des liens avec le patrimoine local. Aussi, la concomitance d'un objet commun et du rituel pendant la fête « met en jeu des relations de portée beaucoup plus générale qui sont des opérateurs d'appropriation » [Fabre et Iuso, 2010, 29].

Ainsi, les objets communs ou secondaires sont des objets produits récemment ou qui ne sont pas d'origine comme le type précédent mais rappellent un élément culturel, ont une valeur patrimoniale et éducative.

3.1.3 Les objets didactisés produits par un médiateur

Les objets didactisés sont conçus et considérés comme permettant la transmission de savoirs donnés, à propos de connaissances précises et adaptés au niveau des enfants. Ils possèdent alors une intention pédagogique explicite [Paquin, 2013]. Les objets didactisés dans les activités muséales et les fêtes patrimoniales sont alors considérées comme un biais pour transmettre des connaissances aux enfants sur l'histoire de Rumilly et sur son évolution. Dans

⁴² Produits alimentaires en savoyard. Respectivement : des crêpes au blé noir, des tranches de pain avec du beurre et de la confiture, et du jus de pomme.

le cadre d'une éducation au patrimoine, l'objet didactisé est également révélateur d'un type de pédagogie et des fonctions associées aux objets.

Les objets didactisés sont liés à différentes pratiques : l'observation, la description et l'analyse. Au-delà de la construction de connaissances et de savoirs, les livrets ou les cartes mis à disposition des enfants lors des ateliers muséaux vont être utilisés « pour reconstruire une continuité entre l'environnement d'origine [des objets patrimoniaux] et nous ». La capacité d'un objet didactisé à permettre la transmission de savoirs vient alors de « l'opérativité de celui-ci en tant que médiateur capable de nous mettre en relation avec [le] monde d'origine » de l'objet concerné [Davallon, 2006 : 125]. Cette opérativité repose dans ses fonctions didactiques qui transmettent des valeurs, pratiques et mode de pensées liés au patrimoine [Egginger et Delannoy-Courdent, 2013 : 280-281].

Pour être admis comme objet didactisé, l'objet doit être compréhensible pour les enfants. Mathilde m'a d'ailleurs vanté les mérites des livrets mais aussi des cartes justement car elle les trouve intelligibles :

« Les livrets sont faits par un graphiste de la région. On leur a dit ce que l'on voulait et ils nous ont fait ces livrets. Je suis très contente du résultat, c'est clair, épuré et c'est facile à prendre en main pour les enfants » [Mathilde, extrait d'entretien, 10/11/18].

« Les cartes, surtout pour les jeunes enfants, sont pratiques. Ils peuvent tout de suite comprendre ce qu'il y a dessus, ils n'ont pas besoin de savoir lire en plus avec celles-ci » [Mathilde, extrait d'entretien, 10/11/18].

Ces extraits montrent que la valeur éducative d'un objet didactisé repose également sur le visuel : texte, écriture spécifique, graphisme ou calligraphie sont visuellement esthétiques [*Ibid.*]. L'esthétisme des objets didactisés a pour fonction de permettre leur appropriation par les enfants [Figure 25].

En résumé, sa capacité médiatrice, son esthétique et son intelligibilité font de l'objet didactisé un support pour établir un lien entre les enfants et les éléments patrimoniaux.

Te voilà au 1^{er} étage !
 Dans chaque partie, tu vas trouver un grand panneau blanc et vert avec un rond rouge : le verbe sera écrit en haut.
 La règle : un verbe = un jeu pour découvrir tout ce qui se cache dans le mot « ville » !
 Rends-toi au verbe « SE REPRESENTER » puis suis le parcours du musée.

1 SE REPRESENTER

une ville c'est... des personnes qui étudient son HISTOIRE !

→ Pour les connaître, traduis ces rebus :



p. 4

6 FABRIQUER

une ville c'est... des artisans et des commerces

→ Voici un moulin au bord de la rivière Néphaz. 7 erreurs se sont glissées dans le tableau du bas, entoure-les !



p. 9

Figure 25 – Exemple de pages du livret de l'activité *Une ville, qu'est-ce que c'est ?* © Musée de Rumilly

Trois types d'éléments d'apprentissage patrimoniaux ont donc été décelés lors de ce terrain : les objets de type source ou originaux, les objets de type commun ou secondaire et les objets de type didactisé. Bien évidemment, ces différents types sont perméables et des objets peuvent appartenir à plusieurs types en même temps.

3.2 Enfants et apprentissages au patrimoine : sujet, acteur ou objet ?

Delalande fait remarquer qu'il s'opère un glissement « entre 1970 et 1990, d'un mode de relation autoritaire à un rapport compréhensif ouvert au dialogue. [...] De l'enfant "dressé" à l'"enfant-sujet", celui-ci devient une personne, un interlocuteur » [Delalande, 2007 : 672]. Il s'agit alors, par les concepts d'*agency* et d'acteur social, développés depuis, de concevoir l'apprentissage sous l'angle de la participation. D'ailleurs, dans les sciences sociales en général, l'enfant comme acteur social est un enfant ayant la capacité d'agir (*agency*) sur son environnement et d'avoir une intentionnalité au travers de ses actions. Dans l'ensemble, les

chercheurs affirment aujourd'hui que l'enfant est un acteur social (*the agent*) à part entière [Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 ; Hirschfeld, 2003 ; Lenclud, 2003 ; Arleo et Delalande, 2010 ; Lancy, 2012 ; Coquet et Macherel, 2013 ; Delalande, 2015 ; Pierrot, 2017]. La participation de l'enfant est par ailleurs considérée comme centrale et primordiale pour les organisateurs des activités muséales et festives. L'enfant est souvent perçu comme au centre de la boucle patrimoniale puisque c'est pour lui, faisant partie de la génération future, que les objets patrimoniaux sont conservés. Il s'agit alors dans le cas des pratiques d'apprentissage patrimoniales et par rapport à l'établissement d'un lien entre enfant et patrimoine de savoir si les enfants ont cette capacité d'agir, cette *agency*. Et si oui, ont-ils tous la même ? Quelles implications y aurait-il à autoriser ou non un enfant en particulier à l'exercer ?

Pour ce faire, je montre en quoi les enfants font face à des injonctions paradoxales, dans un premier temps dans le cas des activités muséales puis dans un second lors des fêtes, par rapport à leur participation à des apprentissages patrimoniaux. Enfin, je tente de voir comment l'enfant est aujourd'hui « connecté » au patrimoine qui l'entoure.

3.2.1 Entre injonctions, apprentissages et autonomie face au patrimoine dans le musée...

Au musée, les médiateurs se voient confier une tâche d'aide à la démocratisation culturelle notamment auprès des enfants [Poulot, 2009]. À Rumilly, afin de répondre à cet objectif, la médiatrice et l'établissement proposent différentes activités à ce public pour qu'il accède au patrimoine rumillien. Aussi, comme l'explique Waty dans le cas des bibliothèques, « le mot d'ordre affiché aujourd'hui est celui d'une découverte/initiation dès le plus jeune âge » [Waty, 2012 : 3], dans notre cas, du patrimoine local.

C'est bien une valeur de découverte du monde par l'enfant qui est promue lors de l'activité *Le jeu de piste des collections* décrite dans le premier chapitre. Pour ce faire, Mathilde tente de développer la participation des enfants lors des activités dans l'optique de favoriser leur curiosité vis-à-vis du patrimoine rumillien. Elle m'a d'ailleurs affirmé avoir suivi dans cette optique des formations spécifiques centrées sur les besoins de ce public. Elle insiste notamment sur un point en particulier : les méthodes actives et le côté ludique des activités.

« Je fais régulièrement des formations depuis que je suis en poste à Rumilly. Ça m'aide bien, surtout les méthodes actives. Pendant la dernière formation en médiation que j'ai faite, j'ai

appris qu'il était important de mettre l'enfant dans une position d'acteur et d'avoir des outils de médiation plus ludiques. Et j'ai vu que quand les enfants sont intégrés à l'explication ils apprennent mieux » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

La participation des enfants pendant l'activité est ainsi cruciale pour Mathilde. Elle met d'ailleurs souvent en avant l'attitude curieuse des enfants et leur plaisir à voir les objets, se disant « *contente que les enfants aient aimé l'activité. Ils ont posé plein de questions et ça, c'est super* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/19]. En outre, l'usage du ludique (avec les jeux et outils de médiation) permet d'introduire les enfants au patrimoine en travaillant l'attention et l'observation des enfants (Voir chapitre 1).

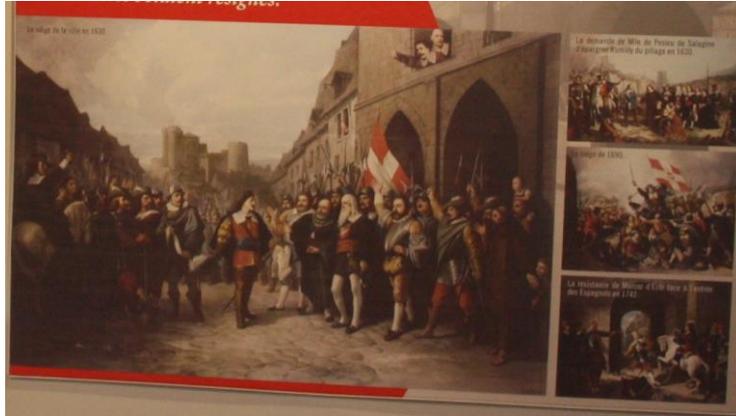
Cependant, si la participation active des enfants lors des ateliers muséaux est reconnue comme nécessaire, c'est par le biais d'une autonomie « contrôlée » et « normée » qu'elle se réalise [Guenin, 2008 ; Huber et Ossipow, 2012 ; Waty, 2012].

L'usage qui peut être fait du musée par les enfants pendant les activités montre les limites de cette autonomie, délimitée par l'institution muséale et les professionnels (médiateurs et enseignants). Les enfants lors des activités muséales observées, puisqu'ils ne maîtrisent pas les codes muséaux et par leur situation d'initiation, se voient imposer les objets à regarder. En effet, si les activités muséales sont dédiées aux enfants et ont pour objectif de leur faire découvrir le patrimoine rumillien, les enfants « sont fréquemment rappelés à l'ordre par les adultes, qui réintroduisent une échelle de valeur entre “les grandes personnes”, détentrices de la connaissance et du pouvoir, et les petits qui en seraient dépourvus » [Waty, 2012 : 9]. Cela se traduit quand certains enfants explorent par eux-mêmes le musée et qui, de ce fait, ne se concentrent pas sur les objets de l'activité. Ils sont alors repris par l'institutrice et sommés de se concentrer sur l'objet désigné. De même, lorsque les enfants proposent des explications selon leurs propres références, parfois entres-paires, ils sont souvent intimés à « faire moins de bruit » ou bien à se concentrer sur les explications de la médiatrice.

« Entre cheminement progressif et parcours à sa guise, alternant progrès et regret, les déplacements de l'enfant, pris lui-même entre le projet rationnel de l'institution et une recherche dont la logique se met en place au prix d'étranges circonvolutions, correspondent rarement aux attentes ordonnées des adultes » [Burgos 2005 : 47, cité dans Waty, 2012 : 12].

Encadré 6 – La bataille

Deux garçons se sont séparés du groupe lors de la première visite que j'observe. Ils se retrouvent ensemble devant le panneau introductif de la visite et s'assoient. Ils commencent alors à discuter en regardant la reproduction des tableaux et s'imaginent la scène se déroulant.



Enfant n°1 : Lui, c'est le chevalier qui vient sauver tout le monde !

Enfant n°2 : Y'a une bataille, il va se battre ?

E1 : Ouais, il va protéger la ville des méchants.

E2 : Et il a gagné, c'est sûr !

L'institutrice les voit alors en train de parler, elle s'approche et les interrompt. Elle les reprend et les guide vers le groupe pour qu'ils écoutent les explications sur les objets.

Ainsi, si les enfants sont enjoint à participer en autonomie pour découvrir, ils doivent le faire dans le cadre donné par l'institution.

Ainsi, pour les enfants, venir faire des activités au musée coïncide à un apprentissage du rôle de visiteur en musée, effectué entre les injonctions muséales et celles des professeurs, et des parents dans le cas de visites hors du temps scolaire. Cet apprentissage, réalisé lors des activités par les enfants, correspond à un premier accès à l'univers patrimonial institutionnel.

3.2.2 ... et dans les fêtes

Du côté des fêtes, bien que l'apprentissage de savoirs ou connaissances ne soient pas l'objectif principal poussant les parents à y emmener leur(s) enfant(s), ils insistent souvent sur l'importance de leur participation à ces dernières. Dans ce cas également, il s'agit de découvrir un certain rapport à la fête, à la communauté et au patrimoine rumillien. C'est particulièrement le cas pour la Balouria pendant laquelle le patrimoine local est mis en avant. Dès lors, les enfants sont enjoint à participer et peuvent alors être confrontés aux paradoxes de cette injonction participative : entre participation et autonomie contrôlée. En effet, comme le note Claudie Voisenat, « la transmission institutionnalisée et entièrement organisée par les adultes qui est

apparue il y a une trentaine d'années a remplacé un processus d'appropriation de la fête beaucoup plus spontané mis en œuvre, de façon totalement autonome, par les enfants eux-mêmes » [Voisenat, 2017]. Dans le cas de Rumilly, j'ai montré dans le second chapitre que les fêtes rumilliennes sont aujourd'hui centrées sur la participation des enfants tout en étant organisées exclusivement par les adultes. Par ailleurs, les figures de l'enfance, présentées dans le chapitre 2, participent également à positionner l'enfant dans une situation paradoxale lors des fêtes rumilliennes, entre apprentissage de savoir-faire festif, divertissement et bonheur.

Cette autonomie contrôlée transparaît de deux manières pendant les fêtes. D'une part, l'enfant doit se divertir pendant des fêtes tout en devant en même temps respecter des règles festives dictées par les adultes. Les fêtes participent alors à une mise à l'écart de l'enfant vis-à-vis des réalités du monde adulte. D'autre part, les enfants font également face à une injonction lors des fêtes entre leur rôle de garant du bonheur familial et de la communauté, et des pratiques festives de plus en plus individualisées [Crozat et Fournier, 2005].

L'évènement de la crémation de Mr Carnaval est considéré comme le moment phare du carnaval par les enfants. Il est donc un élément festif incontournable pour ces derniers et pour leur pratique festive. Or, il peut arriver que les injonctions parentales aillent à l'encontre des conceptions enfantines de la fête. En effet, tout en encourageant la participation des enfants au carnaval, cette dernière reste souvent régie selon les règles parentales :

Père : Bon, on va rentrer à la maison...

Fille : Non papa ! On a pas encore vu Mr Carnaval !

P : C'est dans plus de 45 minutes...

F : Mais je veux le voir brûler !

P : En plus il fait froid, je pense que l'on va rentrer

F : Non c'est le moment le plus important du Carnaval !

[« Je veux le voir brûler », Fille et son père, Extrait du journal de terrain, 09/03/19]

De plus, l'autonomie des enfants au sein de la fête est restreinte. Les fêtes proposent des activités faites pour les enfants plutôt que des espaces libres de jeu. Si les activités proposées se veulent adaptées aux enfants elles proposent souvent un modèle étriqué de jeu [Factor, 2015]. En effet, pour beaucoup d'enfants observés lors des trois fêtes citées précédemment, leur occupation de l'espace festif est fortement encadrée. Lors de la fête patronale et de la Balouria, par exemple, les enfants évoluent au sein de différentes activités qui leur sont dédiées et sont généralement accompagnés par leurs parents dans leurs déplacements entre ces dernières.

Pour le carnaval, la déambulation des enfants est aussi contrôlée par les parents. Ils ont ainsi le droit de se déplacer et de jouer pendant le défilé mais doivent rester à bonne distance des parents. La mise en œuvre d'une autonomie contrôlée par les parents et par les organisateurs des fêtes est ainsi présente lors des fêtes rumilliennes. Ce constat rejoint celui de June Factor qui affirme que « l'intervention croissante des adultes dans l'univers ludique des enfants d'âge scolaire est de plus en plus manifeste dans les pays développés » [Factor, 2015 : 382]. Selon cette auteure, la raison de ces interventions réside dans la sous-évaluation de l'importance de la culture ludique enfantine et du point de vue des enfants par les adultes.

Cette participation à l'autonomie contrôlée est par ailleurs liée à la notion contemporaine du bonheur : « si "le" bonheur est un mot d'ordre ancien, son avatar contemporain prend la forme d'un soucis individuel, privé, et d'une recherche inquiète du bien-être en cette vie » [Liarte, 2009 : 177]. Cet aspect n'exclut cependant pas les tentatives d'expression collective du bonheur. Les fêtes deviennent un moment privilégié pour répondre à cette nécessité d'offrir des expériences heureuses aux enfants. Dès lors, pendant les fêtes, ce statut du bonheur peut le transformer en injonction : « le "droit" au bonheur se décline souvent comme "devoir" de bonheur : "*soyez heureux*", telle serait, plus que jamais, la " passion propre à l'Occident" (Buckner 2000 : 14-16) » [*Ibid.* : 178].

Néanmoins, le caractère festif des activités données pendant les fêtes marque pour les enfants une séparation du quotidien qui structure leur vie. Dès lors, les enfants, qui vivent les fêtes en tant qu'activité extra-ordinaire, peuvent maximiser et intensifier leurs observations et leurs prises de participation [Huber et Ossipow, 2012 : 8]. Selon June Factor, les enfants tiennent à cœur le droit de choisir leur jeu/ activité. Elle considère d'ailleurs que c'est une notion centrale de l'investissement des enfants lors d'une activité. De ce fait, les activités organisées par les adultes reviennent « à solliciter une coopération passive des enfants, à laquelle ils se soumettront par politesse envers l'adulte, ou par appréhension » [Factor, 2015 : 381].

Pour le patrimoine comme pour d'autres domaines les enfants sont pris dans des injonctions participatives qui peuvent être paradoxales. Ces situations d'autonomie contrôlée sont alors constitutives des expériences et cultures enfantines d'aujourd'hui [Hamelin-Brabant et Turmel, 2012 : 329]. Ainsi, « l'autonomie dont jouissent les enfants est fragmentée et composite et s'inscrit, d'une certaine manière, dans les interstices entre contraintes institutionnelles et intentionnalité individuelle » [Huber et Ossipow, 2012 : 22].

3.2.3 Des enfants « connectés » au patrimoine ?

Les enfants, dans le cadre des activités et des fêtes, ne sont pas reliés au patrimoine par un continuum mais plutôt par une multiplicité de connexions. C'est par le biais de ces dernières que s'établit un lien aux autres et au patrimoine. Les différents contextes patrimoniaux, les fêtes et le musée, auxquels prennent part les enfants, participent à cette multiplicité de connexions. De fait, « nous leur donnons à vivre une expérience empreinte de connexions parce que le monde est devenu un monde de connexion » [Guenin, 2008 : 197].

Les enfants rumilliens des classes de l'école privée, étudiés dans le premier chapitre, vont ainsi deux ou trois fois par an effectuer des activités au sein du musée. C'est alors un instant – plutôt bref, puisque les activités durent en général entre une et deux heures – pendant lequel les enfants rentrent en contact avec les objets patrimoniaux du musée. À l'instar du musée, les enfants rumilliens peuvent assister une fois par an à la Balouria, fête qui a donc une haute intentionnalité patrimoniale. Elle leur offre alors un aperçu, le temps d'une après-midi, ce que peut être le patrimoine ordinaire. Mais c'est aussi au rythme du ferial rumillien que les enfants entrent en contact avec différents patrimoines matériels et immatériels.

Dès lors, différentes intensités dans la relation au patrimoine s'affichent lors des fêtes et dans les activités muséales. D'une part, dans la proximité entretenue entre les différentes fêtes et les activités avec le patrimoine. D'autre part, au niveau des émotions patrimoniales véhiculées dans ces différents contextes.

Les différentes fêtes étudiées ne proposent en effet pas toute la même intensité patrimoniale. Pour le voir, revenons-en aux différentes fêtes de Rumilly : le carnaval, la Balouria et la fête patronale.

Le carnaval n'offre alors qu'une connexion brève avec les éléments patrimoniaux de la ville et ne fait que très peu appel à des éléments culturels locaux. Effectivement, pour rappel, le parcours festif du Carnaval englobe la ville de Rumilly. Il démarre du centre-ville géographique, passe dans une partie du centre-ville ancien avant de se rendre dans la zone des nouveaux quartiers. Ce sont plutôt les émotions liées à la participation à cet événement collectif qui importent lors de cette fête.

La fête patronale de Rumilly, fête ancienne, entretient un rapport au patrimoine autre : « La fête votive est peu concernée par la mise en valeur du patrimoine local [...] et doit être comprise en termes d'adaptation au contexte général, malgré sa présentation formelle immuable » [Fournier,

2005 : 106]. En effet, si elle offre une connexion plus forte avec le patrimoine Rumillien que le carnaval c'est davantage son aspect adaptatif et sa tentative de faire le lien entre identité rurale et urbaine qui domine ici. Les rappels au patrimoine et aux éléments culturels importants de la ville sont alors présents tout en n'en étant pas l'objet principal. Les enfants font dans ce cas-ci plutôt une expérience implicite de certains éléments patrimoniaux par le biais de leur participation à des activités de la fête. Dans ce sens, les formes patrimoniales des lieux traversés – La halle au blé ou la manufacture par exemple – par le défilé sont incorporées par les enfants [Fabre et Iuso, 2010].

Enfin, la fête de la Balouria entretient un rapport direct avec la notion de patrimoine et propose aux enfants une connexion intense et immersive avec le patrimoine. Le but est alors de les lier directement avec le patrimoine. Effectivement, comme je l'ai déjà explicité dans le chapitre 2, la Balouria offre une expérience sensorielle, corporelle et immersive forte aux enfants. Les objets et éléments patrimoniaux sont explicitement valorisés comme tels et les enfants y sont donc directement exposés. De ce fait, les enfants peuvent plus facilement et directement établir une connexion avec le patrimoine rumillien lors de cette fête.

Ainsi, les fêtes rumilliennes proposent des connexions différentes entre les enfants et les éléments patrimoniaux qui sont implicitement ou explicitement présentés comme tel. Bien sûr, ces connexions dépendent aussi du mode de participation des enfants à l'intérieur même des fêtes. De fait, les enfants ne font pas la même expérience du patrimoine s'ils participent à la fête simplement en tant que « spectateur » ou s'ils font partis des familles qui tiennent des stands dans le cas de la Balouria.

Au musée, c'est plutôt une connexion dynamique, avec les différents éléments patrimoniaux qu'il conserve, qui est proposée aux enfants. Les activités proposent des postures de recule et d'immersion envers le patrimoine : adoption de posture d'observation et usages de processus immersifs. Les différentes séquences de l'activité prescrivent parfois l'adoption d'un point de vue reculé sur le patrimoine, parfois un investissement corporel et sensoriel dans la création d'un lien avec les objets présentés.

En effet, d'un côté, la première phase de l'activité, qui comprend les devinettes et la recherche de l'objet dans la collection, a pour but de faire adopter une posture d'observateur aux enfants. D'un autre côté, elle met aussi les enfants en situation d'immersion dans les collections. Par la

devinette et la recherche visuelle, les enfants doivent observer les objets de manière distanciée et prendre du recul sur l'ensemble de l'exposition. En revanche, la recherche de l'objet puis sa « trouvaille » sollicite le corps et les sens de l'enfant. Il se déplace alors physiquement et sensoriellement dans l'espace muséal.

Ensuite, la deuxième phase de l'activité met aussi les enfants dans une position de recul/immersion vis-à-vis des objets patrimoniaux. En effet, les explications liées à ce dernier servent à entamer une réflexion sur les savoirs et connaissances autour de l'objet et donc à faire adopter à l'enfant une posture de réflexion et d'analyse envers celui-ci. Mais c'est aussi pendant cette phase que la médiatrice tente de lier les enfants en y ajoutant quelques références au quotidien enfantin.

Enfin, la troisième phase de l'activité comporte également ce mouvement de recul et immersion avec les objets. En effet, le livret distribué aux enfants est rempli lors d'un temps qui lui est dédié, à la suite de la visite. Les enfants, à l'aide de ce livret, adoptent alors une position distanciée avec l'objet par son analyse. Néanmoins le caractère libre du dessin et l'injonction à dessiner selon leur propre volonté et références laisse la possibilité aux enfants de s'investir plus amplement dans l'objet.

Encadré 7 – Relie les points

1 SE REPRESENTER



→ Retrouve l'objet qui a cette forme et relie les points dans l'ordre croissant pour faire apparaître l'emblème de Rumilly.



En reliant les points pour faire apparaître l'emblème de Rumilly, les enfants se connectent par le biais du mouvement et de la réflexion autour du dessin au patrimoine rumillien.

Les enfants apprennent alors à appréhender les discontinuités et les continuités avec le patrimoine qui les entoure par « une gestion différenciée et modulée de l'intensité de la relation » [Guenin, 2008 : 277].

3.3 L'ethnographie dans l'éducation au patrimoine

L'ethnographie en contexte éducatif met en avant « la nécessité de prendre en compte la dimension subjective de l'activité sociale, la focalisation sur l'interaction et l'accent mis sur la vision de l'acteur [...] » [Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 : 84]. Elle permet alors de comprendre en pratique ce qui peut séparer l'enfant de l'adulte lors de situation d'apprentissage et de voir comment les enfants s'approprient et interprètent les savoirs.

Dans le premier chapitre du mémoire, j'ai montré que les médiations offertes par les adultes lors de différentes activités permettent de rapprocher le monde enfantin et les œuvres de musée, ou dans notre cas, les objets de patrimoine. Cependant, j'ai également ajouté que les enfants convoquent souvent leurs propres références enfantines pour interpréter et s'approprier les savoirs liés aux objets muséaux. Ainsi, si la présence des adultes est nécessaire lors des activités, les savoirs issus de l'ethnographie peuvent permettre d'approfondir les méthodologies muséales pour les adapter davantage aux modes d'appropriation enfantine.

Dans un premier temps, je tente de montrer en quoi l'ethnographie peut être un outil utile dans la conception des activités pour les professionnels des institutions muséales. Ensuite, je montre l'importance des interactions entre-enfants lors des activités et présente aux adultes, médiateurs et accompagnateurs, des postures à adopter lors de ces dernières. Enfin, je propose, en me servant des outils et savoirs ethnographiques, d'esquisser une activité muséale adaptée aux enfants.

3.3.1 Ethnographie et professionnels de médiation

L'anthropologie en éducation et son ethnographie peuvent être des outils par lesquels les médiateurs en musée peuvent relativiser leurs pratiques éducatives. À travers la compréhension d'un groupe et de la position du médiateur dans celui-ci, ici l'activité muséale et ses enfants, l'ethnographie offre la « possibilité de mettre au jour une réalité qui déstabilise les catégorisations stéréotypées » [Filiod, 2014 : 128].

L'ethnographie peut ainsi être un prolongement de la formation de médiateur culturel :

« l'ethnographie est à même de rendre compte d'observations précises [...] ; les interrogations et le regard se portent moins sur l'identité que sur l'activité, des micro-tâches qui interrogent le

rapport à l'espace, aux gestes, à la position du corps, aux manières de s'adresser aux enfants »
[Filiod, 2014 : 125].

L'ethnographie peut également être intéressante pour le médiateur afin de développer une posture de coapprentissage et de coproduction du savoir [Monjaret, 2014]. En effet, j'ai remarqué lors des activités observées que plus qu'une position de médiatrice, Mathilde tente d'adopter cette posture de coapprentissage avec les enfants : mise à hauteur physique des enfants, intégration des enfants dans l'explication, etc⁴³. L'expérience ethnographique montre que la relation ethnologue-enquêté se construit par le positionnement d'apprentis adopté par le chercheur qui permet une coproduction des savoir [Ibid.] Par le biais de l'ethnographie, la médiatrice peut alors approfondir cette posture par une meilleure compréhension des enfants en situation d'apprentissage : comprendre les relations entre-enfants, leurs références enfantines et muséales et l'importance de la prise en compte de leur point de vue. Cette meilleure compréhension et la prise en compte des références enfantines permettent de modifier momentanément les rapports inégalitaires entre adultes et enfants et donc créer les conditions d'une situation de coapprentissage [Ibid.].

Pour ce faire, je propose ci-dessous, inspirée par les travaux de Rodica Ailincăi et François-Xavier Bernard, des fiches pouvant être utilisées par le médiateur lors des activités (voir également les sous-parties suivantes). Les tableaux de cette section et des sections suivantes sont conçues comme une aide à la préparation et à la tenue des visites de groupe scolaire [Ailincăi et Bernard, 2010].

Tableau 2 – Résumé des savoirs ethnographiques et anthropologiques applicables aux activités muséales

| Indications générales | Exemples de sollicitations |
|---|--|
| <p>L'exposition en elle-même est susceptible d'instaurer un rapport aux savoirs et au patrimoine. Dès lors, les enfants peuvent également se l'approprier par le biais de leurs propres références.</p> <p>Les processus d'appropriation entre-enfants sont importants lors de l'apprentissage. La visite doit permettre les relations entre enfants,</p> | <p>Demandez aux enfants : d'observer, de décrire ce qu'ils voient, d'en discuter ensemble.</p> <p>Motivez-le et valorisez leur point de vue sur les objets et éléments présents dans le musée et pendant les activités. Relancez l'intérêt de l'enfant en lui posant les questions simples par rapport aux objets et éléments présentés.</p> |

⁴³ Voir chapitre 1, partie 1.2.1

| | |
|--|--|
| <p>l'entraide, le respect de l'autre et des règles de jeux.</p> <p>Une posture de coproduction des savoirs va leur permettre d'aller plus loin dans leur découverte et compréhension des savoirs transmis.</p> | |
|--|--|

Les interactions sont donc importantes dans l'appropriation des savoirs. Il s'agit alors d'établir un dialogue entre les connaissances de l'enfant, sa culture muséale enfantine et les objets présentés dans le musée. Ce qui est produit par les enfants ne s'arrête pas à leurs gestes et à des idées mais fournit aussi une représentation du monde et un sens propre aux enfants.

Tableau 3 – La place des interactions entre-enfants lors de l'activité muséale

| Guider l'enfant : | Collaboration entre-enfants : |
|--|---|
| <p>Les interventions des adultes sont nécessaires pour rythmer l'activité et la visite, réactiver la curiosité de l'élève. Sa présence et l'intérêt que vous portez à ce que font les enfants entre eux donne de la valeur à leur point de vue.</p> <p>Adultes : Une simple aide par le biais de clés de compréhensions. Donnez aux enfants des informations et connaissances suivant leur question.</p> <p>Participez avec eux à l'activité en proposant des observations sur les objets.</p> | <p>Les interactions entre-enfants sont importantes lors des activités. En effet, ces interactions permettent aux enfants d'acquérir, de renforcer mais aussi de modifier les savoirs avec lesquelles ils sont en contact. [Danic, 2015 : 78].</p> <p>De plus, les enfants possèdent des « savoirs ludiques » avec lesquels ils apprennent les différentes règles véhiculées lors d'activités. Réinterprétées par les enfants, ces règles servent à la constitution d'un groupe de pairs et de s'organiser dans le jeu et l'activité.</p> <p>Dès lors, l'enfant va d'abord observer ce que font les autres avant d'agir. Ensuite il tentera de rentrer en interaction avec les autres pour organiser le jeu et pour se mesurer à eux [Delalande, 2003].</p> <p>Adultes : prenez de la distance et laissez faire les enfants.</p> |

3.3.2 Proposition d'activité pour les enfants : faire faire de l'ethnographie aux enfants lors d'une visite ?

De manière générale, l'ethnographie réalisée par les enfants peut être considérée comme un outil pour entamer une réflexion sur son propre environnement social et culturel et « cette

initiation à une forme de réflexion [...] dotes [les enfants] de moyens qui devraient leur donner confiance dans leur capacité à interroger ce qui les entoure » [Monjaret *et al.*, 2003 : 189].

J'ai vite remarqué, dans le cas du musée de Rumilly, que la notion d'observation est centrale au sein des activités. En effet, Mathilde insiste souvent sur le fait que les enfants doivent observer pendant les activités afin de comprendre la visite. D'ailleurs, comme exposé dans le chapitre un, l'activité *Le jeu de piste des collections* est particulièrement portée sur l'observation.

De ce fait, l'utilisation de l'ethnographie peut permettre d'approfondir ce point. En effet, Anne Monjaret et Gisèle Provost dans leur ouvrage *Apprentis ethnologues... quand les élèves enquêtent*, soutiennent l'utilité des ateliers ethnographiques au sein de l'école. Plutôt centrées sur les collèges et lycées, ces deux auteures affirment que l'ethnographie réalisée par les élèves leur permet d'adopter une posture d'observation.

Dès lors, « cet apprentissage [de l'ethnographie], qui se réalise par l'action concrète, dans une situation relationnelle et une démarche empirique d'acquisition des connaissances leur convient tout à fait et convainc les élèves les moins scolaires. [De plus,] les informations recueillies par les élèves non fausses mais partielles, sont à même d'assurer des prises de conscience non dénuées d'intérêt sur la connaissance et les changements sociaux qui les entourent » [*Ibid.* : 188].

Il semble que les ateliers ethnographiques, adaptés aux contextes muséaux, seraient appropriés puisque les activités prônent déjà l'apprentissage par la pratique concrète pour comprendre le patrimoine rumillien.

Dans un premier temps, il s'agit de laisser les enfants s'appropriier l'espace. Pour ce faire, je propose d'utiliser un outil ethnographique : l'observation flottante.

Pour l'ethnographe, « elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser "flotter" afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » [Pétonnet, 1982 : 39].

Appliquée aux activités, elle consisterait alors à laisser les enfants déambuler selon leur propre initiative à travers l'exposition du musée.

Tableau 4 – Les enfants et l’observation flottante dans l’exposition

| | |
|---|---|
| Laissez faire : apprendre en faisant | « Flotter » : apprendre en observant activement |
| <p>En parcourant l’exposition sans consigne, les enfants la découvrent. Au début, il déambule simplement, sans interpréter ses différents éléments, elle n'a pas encore de sens pour eux. Puis petit-à-petit, ils organisent ses actions et se créent un itinéraire en fonction de sa propre logique [Ailincal et Bernard, 2010].</p> <p>Adultes : Savoir et ne pas dire. La logique des adultes n'est pas la même que celle des enfants.</p> | <p>L’observation libre de l’exposition peut également laisser la place aux interactions entre- enfant. En regardant leurs camarades évoluer dans l’exposition et en discutant entre eux, ils apprennent aussi. Ils pourront comparer les différents objets, parfois ils en préféreront peut-être un et s’attarderont dessus.</p> <p>Adultes : Laissez faire et regardez, restez disponible pour répondre aux éventuelles questions.</p> |

Ainsi, laisser faire les enfants en groupe est d’autant plus pertinent dans l’apprentissage au patrimoine qu’« à l’encontre des habitudes qui instaurent souvent en classe compétitivité et individualisme, ceux-ci sont pris dans la synergie collective d’une recherche de sens. [...] » [Monjaret *et al.*, 2003 : 188].

Ensuite, pour compléter la phase de visite libre, il est possible de faire faire aux enfants à la manière d’un journal de terrain, des dessins d’observation. Le dessin reste en effet un outil courant dans des situations d’apprentissages diverses :

« Le dessin comme codage réaliste de la réalité est bien illustré par la description de Luquet (1927a) [...] le dessin est figuratif puisqu’il “a pour rôle essentiel de représenter quelque chose” (*ibid.* : 99) et il est réaliste “parce qu’il consiste dans la traduction graphique des caractères visuels de l’objet représenté” (*ibid.* : 100). L’enfant dessinateur élabore un *modèle interne*, défini comme une “représentation de l’objet à dessiner [...] qui prend nécessairement la forme d’une image visuelle [...] réfraction de l’objet à dessiner à travers l’esprit de l’enfant” (*ibid.* : 64) » [Baldy, 2009 : 142].

Pour interpréter et comprendre le patrimoine qui leur est présenté, les enfants sont encouragés à la découverte d'éléments et d'objets patrimoniaux. Le dessin peut alors participer à cette découverte. Pour ce faire, la médiatrice et les enseignants, lors des activités, peuvent faire réfléchir les enfants sur le patrimoine autour de leurs dessins. Dès lors, il s'agit de proposer aux enfants de faire des dessins des objets qu'ils voient lors de la visite. S'il est en effet déjà exploité dans l'activité *Jeu de piste des collections*, présentée dans le premier chapitre, son utilisation peut être approfondie. Dans le livret accompagnant l'activité donnée par le musée, les possibilités d'expression de l'enfant sont réduites : les pages du livret proposent bien aux enfants de dessiner mais le dessin n'est pas libre. L'enfant ne peut alors dessiner que certains détails de l'objet vu. De plus, cette séquence de dessin vient tardivement dans la visite. Les enfants n'ont pas le livret en main lors de la visite et ne peuvent dessiner qu'à la fin dans un espace où ils ne peuvent pas observer les objets. L'observation directe de l'objet et sa retranscription immédiate permettrait à l'enfant de se concentrer sur l'ensemble de l'objet et ses détails [Ailincăi et Bernard, 2010].

Tableau 5 - Propositions d'activité à faire pendant la visite, le dessin d'observation

| Questions associées aux dessins | Le dessin d'observation |
|--|---|
| Après la découverte et l'observation des éléments muséographiques de l'exposition par les enfants, demandez-leur de choisir un objet et posez-leur quelques questions afin de débiter la réflexion autour de l'objet. Il est possible par exemple de demander s'ils connaissent déjà l'objet, ce qu'ils voient, ses fonctions et usages. Demandez-leur leur avis sur les objets, sur leur présence aux musées, etc. | À la suite de ces questions, dites-leur de dessiner directement l'objet qu'il d'observe. De cette manière, les enfants dessinent l'objet en question en utilisant son regard qu'il fait passer de l'objet à la feuille. Cette une manière pour eux d'apprendre l'observation et à voir l'objet patrimonial. D'une simple observation, les enfants adoptent une posture d'analyse et d'interprétation de l'objet. Le dessin leur permet alors de comprendre plus facilement la forme et les usages de l'élément. « Ainsi, demander aux jeunes élèves d'observer, de dire ce qu'ils voient, d'expliquer ce qu'il se passe, les incite à analyser les mécanismes et les mouvements ; poursuivre par un dessin permet l'extériorisation du schéma mental qu'ils se sont créés » [Ailincăi et Bernard, 2010]. |

Ainsi, lors des activités muséales :

« L’accent est mis sur le développement de l’esprit critique et d’observation, sur l’apprentissage d’une méthode. L’élève devient jeune chercheur, observateur critique de son environnement puis acteur. Il s’inscrit dans une démarche d’investigation, de production et de création, et rejoint en cela ces interlocuteurs (pédagogues et responsables patrimoniaux), eux-mêmes aguerris par leurs propres recherches et expériences. De là naît le caractère fructueux de l’atelier conçu comme un “acte d’enseignement” » [Neuschwander, 2013 : 394].

Les différents outils ethnographiques exploités ici permettent d’approfondir les éléments utilisés par Mathilde lors des activités. L’ethnographie permet d’une part de prendre en compte le point de vue des enfants et d’autre part, de leur offrir une méthodologie d’apprentissage adaptable aux enfants et manipulable par ces derniers. Ils ont alors l’occasion de s’approprier, au moyen de leurs références dans un cadre qui les guide, l’exposition et les éléments patrimoniaux qui la composent.

Ainsi, l’apprentissage au patrimoine et sa reconnaissance en tant que tel découle de processus qui peuvent différer suivant les contextes étudiés. De manière générale, ces processus s’appuient sur plusieurs types d’objets : de type historique source ou originaux, de type commun ou secondaire et de type didactisé. Ces types d’objets et leurs usages participent à établir un lien entre les enfants et le patrimoine. Par leur sélection pour leurs valeurs patrimoniales et éducatives, ils peuvent contribuer au développement d’une sensibilité patrimoniale chez les enfants.

De plus, ce « travail » du patrimoine par les enfants rentre dans le cadre d’une injonction participative qui peut être paradoxale. Pour résumer, dans les fêtes et dans les activités muséales, les enfants sont enjoins à participer mais dans le cadre d’une autonomie contrôlée. Ainsi, les enfants peuvent participer aux activités qui leur sont dédiées mais suivant les règles des adultes. Néanmoins, c’est tout de même à l’intérieur de ces contraintes que les enfants agissent sur les savoirs liés au patrimoine et font usage de leur *agency*. Enfin, les manières qu’ont les enfants d’expérimenter le patrimoine montrent qu’ils sont connectés à ce dernier. C’est par le biais de différentes expériences et contextes (fêtes et musée), par les différences d’intensités que les enfants font l’expérience de sensibilités patrimoniales.

Pour finir, forte des constats et observations exposés dans les deux premiers chapitres, il semble que l'utilisation de l'ethnographie peut permettre d'approfondir le déroulement des activités patrimoniales pour les enfants. Utiliser l'observation flottante, le dessin d'observation et d'autres outils ethnographiques proposent aux enfants une activité qui leur est davantage adaptée. De même, ces outils permettent d'intégrer les références enfantines, voire la culture muséale enfantine, et de prendre en compte le point de vue des enfants.