

1.2.2 Entre jeu et éducation : l'observation comme processus d'apprentissage

Le jeu est une « initiation par laquelle les enfants intègrent des gestes, des manières de faire et de jouer, les règles du groupe qui joue » [Delalande, 2003 : 5]. Le jeu est également souvent considéré dans le sens commun comme un outils de transmission et d'apprentissage. Les activités muséales de Rumilly dédiées aux primaires n'y manquent pas puisqu'elles sont centrées autour du jeu : leur nom fait référence au jeu avec le « Jeu de piste » et le « loto ». De ce fait, les connaissances qui les composent sont considérées comme étant transmises de manière « *plus ludique* » par les institutrices. De plus, la « découverte » par le jeu permettrait de « motiver, donner du goût, marquer la mémoire ; [...] ébranler les conceptions initiales, éveiller la curiosité et susciter des interrogations » [Ailincai et Bernard, 2010 : 58]. Les différentes modalités de présentation de l'objet patrimonial, mises en place par la médiatrice au sein du musée à l'aide de dispositifs divers, sont supposées aider les enfants à accéder aux objets physiquement et conceptuellement ainsi qu'à leur univers d'origine [Davallon, 2000].

Les deux activités observées pendant l'enquête mettent en œuvre une recherche d'objets dans le musée. La « découverte¹² » est un moment clé des activités :

« Avec le loto dans la ville, ils tirent au sort un objet, un lieu et un personnage et ils doivent replacer tous les personnages, avec le bon objet, au bon lieu. Après ils vont une nouvelle fois dans le musée pour essayer de trouver les objets en rapport avec les cartes » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

C'est tout d'abord par le jeu de la « découverte » des objets que les enfants entrent en contact avec leurs aspects patrimoniaux puisqu'ils apprennent à trouver et observer les objets du passé. Leur capacité d'observation est alors très sollicitée lors de la visite : « *regardez l'uniforme* » ; « *Où pouvez-vous voir un aigle autour de vous ?* » ou bien encore à la suite du loto, « *Qui peut me trouver les objets qui correspondent à la maîtresse ?* ». On décèle ainsi une volonté de leur faire percevoir le monde reconstitué par l'exposition en leur faisant adopter une posture d'observation. La « trouvaille » participe alors à la formation d'une relation entre individu et patrimoine [Davallon, 2006].

¹² Encore une fois, une similarité apparaît avec les modalités d'apprentissage montessorien. Pour Montessori, l'enfant est un « explorateur » qui apprend par l'observation et la découverte de son environnement.

Néanmoins cette trouvaille n'est pas le fruit du hasard dans le cas de ces activités et les enfants apprennent à « bien » observer les objets pour reconnaître les éléments jugés importants pour la médiatrice.

« Vous voyez la forme de la galoche et la différence avec les chaussures aujourd'hui... [réponse des enfants] Les galoches avant étaient carrées et en bois car le plastique n'existait pas ». [« La Galoche », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« C'est un moule à beurre [le pointe du doigt], et les formes à l'intérieur servent à décorer le beurre. [Leur montre la barate positionnée derrière] Avant les gens mettaient la crème dedans et appuyaient dessus en montant et abaissant le manche » [« Le moule à beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Pour Heinich « c'est ce travail du regard qui permet à la durée ou à l'âge, de faire basculer un objet dans le registre valorisant de l'ancien » [Heinich, 2009 : 238]. De fait, les activités sont principalement focalisées sur ce travail du regard avec les enfants. Ils apprennent ce qui est ancien et ainsi implicitement ce qui sous-tend la « logique du patrimoine » [Ibid.].

Pour la plupart des objets, Mathilde leur demande de les observer mais guide leur regard pour, dans le cas de l'uniforme par exemple, désigner ce qui lui semble important à observer : ici les différents vêtements. Pour leur faire comprendre l'importance que peut avoir la forme vestimentaire lors de la guerre et son caractère passé en ce qui concerne cet uniforme, elle dirige leur regard sur des aspects plus spécifiques de l'objet : la matière de l'uniforme et sa couleur. Bonnot parle dans ce cas de « visualisme » : la médiatrice paraît considérer « la vision comme le sens le plus adéquat à l'acquisition des savoirs et la géométrie¹³ comme la façon la plus juste de les transmettre » [Bonnot, 2014 : 140].

¹³Compris ici comme un intérêt pour les formes et l'espace.

Encadré 3 – Observation de l'uniforme

Mathilde explique aux enfants le caractère ancien de la forme et des couleurs de l'uniforme. Dans cet échange avec les enfants à propos de l'uniforme, la focale paraît plutôt être mise sur l'observation de l'objet plutôt que sur les connaissances concernant l'objet. Non ignorante de celles-ci, Mathilde semble favoriser le regard qu'ont les enfants sur l'objet.



Mathilde : Regardez l'uniforme, comment est-il composé ?

Enfant 1 : D'un pantalon ! Et d'une veste !

E2 : D'une casquette aussi !

Institutrice : Ce n'est pas une casquette mais un képi.

M : Oui, c'est un képi et vous pensez que cet uniforme il protégeait les soldats ?

E3 : Non car ne n'est pas assez dur.

M : De quel couleur est l'uniforme ?

E4 : Rouge et noir !

M : Et est-ce que c'est facile de se cacher avec un pantalon rouge ?

Classe : Non !

E5 : Les soldats aujourd'hui sont en vert et marron, comme ça on les voit pas...

E6 : Et la casquette les protège pas non plus, les soldats aujourd'hui ils ont des casques.

E7 : Et s'ils veulent ne pas être vus et se cacher, ils n'ont pas se déguiser en arbre ! [rires des enfants]

[« Observation de l'uniforme », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

En outre, le processus de découverte mis en place par Mathilde doit permettre aux enfants de se souvenir des objets vus, même s'ils ne retiennent pas les informations précises qui les concernent : « *Je suis contente, ils ont bien retenu les objets aujourd'hui. Ils ont bien réussi à trouver les objets aussi* » [Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

La mise en place de l'observation d'objets lors des activités permet souvent aux enfants d'acquérir des représentations de ces derniers qui peuvent leur servir de références par la suite [Ailincai et Bernard, 2010].

Par l'apprentissage de l'observation des objets, l'objet devient aux yeux des enfants « exemplaire » de ce qu'est le patrimoine au sein du musée. Son exposition et les

caractéristiques spécifiques avancées par la présentation donnent une place à l'objet et lui donne alors sa qualité patrimoniale. Mathilde rend donc « accessible et visible [aux enfants] ce qui dans la matérialité même de l'objet constitue sa valeur patrimoniale » [Davallon, 2006 : 55].

Des supports écrits de médiation sont également proposés aux enfants durant les activités pour accompagner l'observation. Considérées comme le résultat d'une reformulation en langage commun d'un savoir scientifique [Jacobi *et al.*, 1990 ; Luckerhoff et Velez, 2015] les médiations écrites classiques des expositions sont plutôt destinées à un public lecteur. Or, les visites effectuées avec les classes de CP au musée de Rumilly se sont déroulées en novembre. Les enfants n'ont alors pas encore à ce moment-là une grande maîtrise de la lecture. Différentes médiations « écrites » ont été proposées lors des activités : livrets pédagogiques, cartes et affiches. Ces dernières sont donc des supports supplémentaires de la médiatrice pour tisser du lien entre objets de patrimoine et enfants.

Les livrets sont parmi toutes les médiations présentées, celles qui se rapproche le plus des médiations écrites pour adulte. Ils permettent d'identifier les œuvres présentées et constituent « la matérialité textuelle du discours de la médiation culturelle » [Luckerhoff et Velez, 2015].

« Pour l'activité Le jeu de piste des collections on essaie de leur faire découvrir le musée avec le livret. Je leur fais des devinettes pour trouver un objet puis quand ils l'ont trouvé, il y a un jeu [dans le livret] autour de l'objet » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Sur la première page de couverture du livret destiné aux enfants sont observables le titre de l'activité *De jeux en découvertes*, l'âge de l'activité 4-6 ans, un espace pour écrire son prénom ainsi que différents symboles représentant le jeu : des loupes, des crayons, des points d'interrogation et d'exclamation, des yeux, etc. Tous ces symboles suggèrent ce que l'activité doit susciter : curiosité, recherche, observation, découverte, étonnement, émerveillement, etc. [Annexe 1].

À l'intérieur du livret, huit pages concernent les objets observés pendant la visite et proposent des explications courtes sur l'objet dans des encadrés. Pour chaque objet, une « consigne » demande à l'enfant de « retrouver » l'objet puis, dans un second temps, l'enfant effectue l'activité inscrite sur la page : « relie les points » ; « où se cache la galoche ? » ; « Quel est le bon chemin ? », etc. Associer sur un même page l'objet avec un consigne et une explication permet de structurer et clarifier les connaissances de l'enfant [Figure 5].

Pour une majorité des objets observés c'est par le dessin que l'enfant utilise le livret. Ils sont sollicités à interpréter les objets observés afin d'en restituer une signification dans le livret. Pour

la bannière par exemple, la consigne suggère d'« imaginer une nouvelle bannière avec ton activité préférée ». Il y a une tentative d'allier l'observation qu'a fait l'enfant de la bannière à une activité personnelle et proche de lui pour l'amener à comprendre à quoi elle servait. Ainsi, comme le montre Ailincal et Bernard, « le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information, pour "apprendre à voir" [et] [...] permet l'extériorisation du schéma mental qu'ils se sont créés (Giordan, 1998) » [Ailincal et Bernard, 2010 : 68].

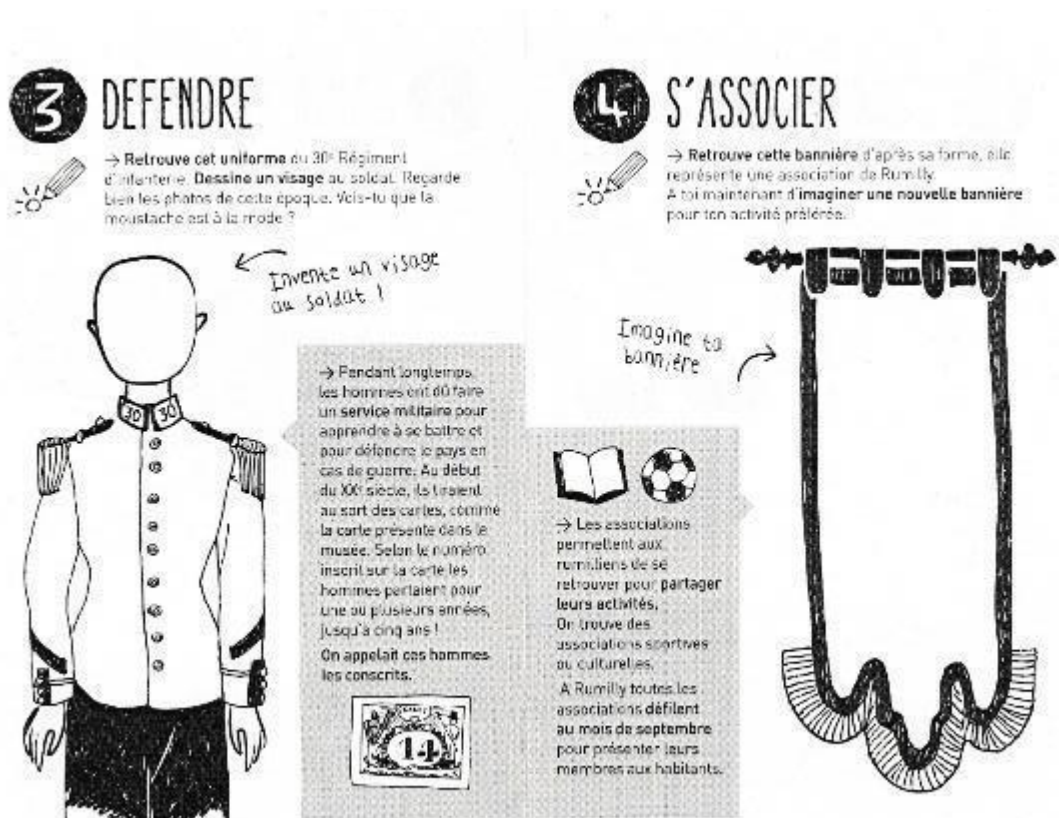


Figure 5 - Pages 3 et 4 du livret « De jeux en découvertes » de l'activité *Le jeu de piste des collections* © Musée Notre Histoire

Le livret participe également à l'inclusion de l'enfant dans la construction de ses savoirs puisqu'il « Invente un visage du soldat », « Imagine ta bannière », « Dessine une tête de monstre », « Dessine un motif » ou bien « Crée ta propre Sophie la girafe ».

D'ailleurs, aux yeux de Mathilde, avec le dessin les enfants peuvent retranscrire leur expérience de la visite et l'observation des objets concrètement tout en jouissant d'une certaine liberté.

« Le livret permet de clôturer la séance. Les enfants peuvent réfléchir en dessinant les objets qu'ils ont vu et reposer des questions s'ils ont besoin ou bien exprimer librement leur imagination » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

Ensuite, dans le cas du loto, les cartes du loto sont reconnues par Mathilde comme particulièrement efficaces pour l'association entre la fonction d'un objet, le personnage qui l'utilise et le lieu de son utilisation. Néanmoins, si cette fonction est le but principal de ce jeu, un second objectif sous-tend l'activité. En effet, les cartes permettent également selon Mathilde de pouvoir les associer avec les objets observés précédemment dans le musée et de proposer aux enfants de « *choisir des objets à voir ensuite dans le musée* ». En effet, chaque trio de carte correspond à un objet exposé dans le musée.

Encadré 4 – « Avec ces cartes, je reproduis les clichés »

Les outils pédagogiques sont variés au musée de Rumilly. Ces derniers sont pensés et créés par la médiatrice. Mathilde, en poste à Rumilly depuis un an et demi, m'explique qu'elle essaye de renouveler les activités de temps en temps en créant de nouveaux outils pédagogiques.

LK : C'est toi qui as fait les cartes de cette activité ?

Mathilde : Non, elle était là avant que j'arrive... Mais elles ont été faites sur mesure par le musée. Mais j'aime bien le concept, quand j'irai ailleurs j'emmènerai l'idée avec moi. En plus, ça peut s'appliquer à plein de chose : si on travaille sur le médiéval on peut faire un chevalier... »



Alors que nous rangeons les cartes, la médiatrice remarque : « C'est marrant car ma mère était instit' et quand ses élèves la voyaient en dehors, ils s'étonnaient qu'elle ne soit pas toujours dans l'école. Avec ces trois cartes je reproduis ce cliché ! [rire]

[« L'institutrice », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Outre ces outils pédagogiques, l'objet de patrimoine reste l'élément indispensable à la situation pédagogique muséale.

1.2.3 Objets et valeurs patrimoniales

Pour Bonnot dans les musées ou les spectacles historiques l'« objet comme élément de langage didactique ou festif est toujours extrêmement valorisé » [Bonnot, 2014 : 143]. Mathilde se sert effectivement des objets de la collection comme des supports d'enseignement et des « activateur de curiosité » [Davallon, 2000].

Au niveau pédagogique, selon elle, les médiations participatives permettent aux enfants de s'approprier plus facilement les savoirs liés aux objets et donc de mieux comprendre ce qu'est l'objet : « *quand les élèves sont intégrés à l'explication ils apprennent mieux* ». L'objectif ici est de faire participer l'enfant à la construction de son savoir en le rapprochant de l'objet et en suscitant par ce biais sa curiosité [Caillet, 2007].

« Les bannières étaient utilisées pour le défilé [de la fête patronale] par les associations. Aujourd'hui les associations n'utilisent plus les bannières comme celles-là. Les enfants eux peuvent avoir des lampions » [« Bannières », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

« Après avoir mis la crème dans la baratte, les paysans montaient et descendaient le manche pour faire le beurre. Vous pouvez essayer chez vous. Si vous mettez un petit peu de crème dans un petit pot et que vous secouez très très fort, alors vous aurez du beurre » [« Faire du beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« Qui a une Sophie la girafe chez lui ? [Tous les enfants répondent « oui » en coeur]. Elle est produite ici à Rumilly par Vully » [« Sophie la girafe », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Dans un même temps, elle amène les enfants à se familiariser avec ces objets dans le cadre de leur exposition. En leur faisant observer un objet dans une vitrine, ou exposé dans une mise en scène, Mathilde leur montre alors que l'objet a une place particulière dans le musée et dans l'ensemble des objets qui composent leur quotidien [Bonnot, 2015].

L'une des valeurs patrimoniales transmise implicitement lors des activités est liée à la « rareté » de l'objet. Huit objets sont présentés par Mathilde aux enfants lors de l'activité : le blason dans la partie « Se représenter » ; le plan dans la partie « Administrer » ; l'uniforme dans la partie « Se défendre » ; les bannières d'association dans la partie « S'associer » ; le basson dans la

partie « Croire » ; le moule à beurre dans la partie « Cultiver » ; la galoche dans la partie « Fabriquer » et Sophie la girafe dans la partie « Produire ».

Mathilde présente donc des objets représentatifs du patrimoine rumillien et opère une singularisation de ces derniers aux yeux des enfants. Cette singularité leur confère alors une valeur de rareté. Heinich démontre d'ailleurs que l'objet, pour être reconnu comme rare et donc comme patrimoine, doit être « valorisé en raison de sa singularité même, pour que sa rareté apparaisse comme une valeur » [Heinich, 2009 : 241].

En effet, la rareté d'un objet, valeur contextuelle qui amplifie celle d'authenticité et d'ancienneté caractérisant les objets de patrimoine, participe également à la définition des objets comme patrimoine. Aussi, les enfants sont enjoins à faire l'apprentissage de ce qu'est la rareté et de la logique de la collection par le biais de la présentation de ces huit objets [*Ibid.*].

C'est aussi la valeur historique des objets de patrimoine qui peut être transmise lors des activités au musée. En lien avec la rareté des objets présentés, elle participe à les considérer comme patrimoine.

« Je leur présente des objets un peu... originaux et qui en même temps ont quand même servi un jour. Ils sont tous une partie de l'histoire de Rumilly et s'est aussi ça que j'aime expliquer, que des vraies personnes les utilisaient à un moment de l'histoire de la ville » [Mathilde, Extrait d'entretien, 10/11/18].

On voit, comme l'explique Heinich, que la valeur historique des objets dépend de la capacité des objets à être « porteur de "sens", inducteur de corrélation avec des éléments extérieurs à l'objet en question, susceptible d'autoriser un "discours" qui en livre la "signification" » [*Ibid.*, 2009 : 243].

De plus, lors d'un entretien à propos des objets exposés et des activités, Mathilde m'a expliqué que l'activité du jeu de piste dans les collections a pour but de faire voir à l'enfant le lien entre l'objet et son passé : « *En fait le but c'est de leur faire comprendre que l'objet du musée servait à quelque chose et à quelqu'un avant d'être dans un musée...* ». C'est l'authenticité de l'objet, définie par Heinich comme la « continuité du lien entre l'objet en question et son origine » qui est transmise dans ce cas [*Ibid.* : 239]. Mathilde tente alors bien d'établir lors des activités un lien entre l'enfant et un élément culturel qui lui est souvent inconnu par le biais de l'objet.

« Il y a très longtemps il servait pendant la guerre. Et après il a pu servir pour des cérémonies religieuses » [« Basson », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

« C'est un plan de Rumilly. Il a été réalisé il y a longtemps pour représenter Rumilly » [« Plan », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

Le moule à beurre, septième objet exposé aux enfants, est intéressant pour comprendre la transmission de la valeur d'authenticité. Après avoir énoncé la devinette, Mathilde demande aux enfants s'ils savent ce qu'est l'objet en question. Aucun d'eux ne semblent savoir. Elle leur explique alors que c'est un moule à beurre dans le fond duquel ils peuvent apercevoir des dessins. Elle leur explique ensuite la fonction de l'objet : le moule a servi à mouler le beurre lorsque ce dernier était encore fait par les paysans de Rumilly. Elle ajoute ensuite que pour faire le beurre, les paysans utilisaient la baratte. Elle leur explique également la fonction de la baratte et insiste sur son utilisation dans la vie quotidienne paysanne de Rumilly. Elle invite même les enfants à tenter chez eux de faire du beurre en plaçant de la crème dans un pot. Dans le cas du moule et de la baratte, les commentaires de Mathilde forme une tentative (qui fonctionne ou pas) d'expliquer aux enfants l'« authenticité » de l'objet, c'est-à-dire son lien dans le présent avec le passé. L'assignation d'une identité fonctionnelle à l'objet par le musée fige ainsi la population qui l'a produit dans une identité dont l'authenticité de l'objet serait le garant.

Aussi, la construction du rapport au patrimoine s'effectue par l'apprentissage de « l'importance de la présence de l'objet du passé dans le présent qui permet de remonter du présent vers le passé » [Davallon, 2006 : 119].

Durant les activités pédagogiques au sein d'un musée, l'enfant est donc exposé à une certaine vision du patrimoine. Cette vision est véhiculée tout d'abord par l'exposition en elle-même puisque cette dernière est le résultat d'un discours muséographique, mais aussi et surtout par la médiation. Par l'utilisation des objets, de l'espace de l'atelier et des livrets, Mathilde semble donc vouloir créer différents affects et des réactions dans l'espace muséal devenu pour l'occasion un espace d'apprentissage spécifique. Dès lors, l'objet patrimonial au sein des activités est également voué à établir des liens avec les enfants pour leur transmettre certains savoirs et certaines valeurs patrimoniales.

Mais on peut se demander désormais quelle place est accordée aux savoirs, expériences et au regard des enfants lors de la visite ? Comment les enfants perçoivent-ils les objets patrimoniaux et quelles interprétations sont faites de la présentation des objets ?

1.3 La réception des savoirs par les enfants

Pour les institutrices, aller au musée avec les enfants permet d'effectuer des activités nouvelles et différentes de l'école : « *Dans le musée la transmission de connaissance se fait dans un cadre et d'une manière différente qu'à l'école, c'est plus ludique* » [Institutrice n°1, Extrait du journal de terrain, 06/11/18].

Pour les enfants, la visite au musée est aussi l'occasion de découvrir des activités et des manières de faire différentes puisque le musée « offre ainsi un matériel didactique nouveau, original, [et] esthétique [...] » [Ailincăi et Bernard, 2010 : 57].

Dans cette confrontation avec la nouveauté des activités, des savoirs transmis, c'est tout d'abord l'investissement corporel et verbal des enfants dans les activités qui joue un rôle important. À travers lui, les enfants font l'expérience concrète des règles muséales mais aussi des savoirs liés aux objets. Dans un second temps, nous montrerons que l'observation et le questionnement sont deux autres médiums utilisés par les enfants pour intégrer les savoirs que la visite du musée tente de leur transmettre. Enfin, une analyse des références et des modes d'appropriation offre un aperçu de ce que pourrait être la culture muséale des enfants.

1.3.1 L'investissement sensible dans la connaissance

Souvent, lors d'atelier en musée « l'enfant intervient sur le réel, le sensible et utilise son corps pour appréhender son environnement, la découverte s'appuyant sur le jeu et l'exploration » [Ailincăi et Bernard, 2010 : 57]. L'engagement corporel des enfants est effectivement important pendant les différentes activités observées au musée de Rumilly. Cet engagement se lit principalement par rapport aux postures corporelles adoptées par les enfants, par leur prise de parole et par l'expression d'émotions positives ou négatives. La prise en compte du sensible dans l'établissement d'une relation avec des savoirs et objets liés au patrimoine est alors importante si l'on considère que « le sensible, c'est les 5 sens (ou plus), mais c'est aussi le sens qui en découle, la connaissance qui y est associée, dans l'expérience même et à partir d'elle » [Filiod, 2014a : 9].

En effet, l'un des premiers investissements corporels de l'enfant est lié aux règles en place dans l'institution muséale, évoquées plus tôt dans le chapitre. Si le temps de la visite est un moment de socialisation et d'intériorisation des règles du musée, leur mise en place est, du côté des

enfants, corporelle et verbale.

Tout d'abord, la pratique consistant à faire asseoir les enfants les incite à adopter des postures corporelles et des attitudes engendrant un état de concentration par le silence. De ce fait, les enfants ont également tendance à adopter une posture d'écoute propice à la prise de parole. Ils sont alors engagés à répondre aux questions pendant la présentation des huit objets. Pour ce faire, les enfants adoptent des tours de parole pour répondre un à un à la médiatrice. En effet, bien souvent, les échanges qui ont eu lieu pendant la visite du musée se sont effectués principalement de la médiatrice à l'enfant et vis-versa. Très peu de dialogue ont eu lieu entre les enfants pendant la présentation des objets et le temps de questions-réponses. De plus, dans les cas où ces tours de parole ne sont pas respectés et où les enfants parlent en même temps, ils ont été généralement repris par l'institutrice et incités à lever la main. Ainsi, la parole est mobilisée par les enfants selon des modalités semblables à celle de l'école dans laquelle la prise de parole entre enseignante et élève est souvent favorisée [Joulain, 1990].

Interrogés à la suite des activités, les enfants ont paru concevoir cet investissement verbal comme un élément important de l'activité. La possibilité de s'exprimer sur les objets présentés les a marqué : *« j'ai bien aimé les questions, c'était pas ennuyant comme ça... »* ou bien *« Euh, elle [la médiatrice] nous demande ce qu'on pense comme avec l'aigle s'il est fort... »* ; un autre enfant évoque également le fait que Mathilde leur pose des questions, *« elle demandait ce qu'on voit... »* [Extrait du journal de terrain, 08/11/18].

En outre, durant les activités, les enfants doivent « toucher avec les yeux » les objets qu'ils voient dans des vitrines ou en dehors. Toutefois, il est arrivé de nombreuses fois aux enfants de s'allonger sur les vitrines situées à leur hauteur au niveau de l'élément central pour observer les objets à l'intérieur, ou encore de se coller aux vitrines murales, empêchant les autres de voir correctement les objets. Dans ces cas de figure, la maîtresse intervient pour organiser l'observation. À titre d'exemple, pendant le jeu de piste, lorsque les enfants ont trouvé le plan, ils se sont précipités pour le voir. Le plan est situé dans une vitrine sur l'élément central du musée et à leur hauteur. Les premiers à l'atteindre se sont groupés autour et se sont à moitié couchés sur la vitrine. Les autres enfants, qui souhaitaient également trouver l'objet ont alors commencé à pousser les autres.

C'est aussi à ces moments-là que la maîtresse intervient en les encourageants ou bien en les recadrant afin de leur faire adopter une posture d'observation correcte. Pour les vitrines, elle leur explique qu'*« il ne faut pas se coller aux vitrines, sinon on ne peut pas observer correctement les objets et en respectant une bonne distance, tout le monde pourra voir »*

[Institutrice n°2, Extrait du journal de terrain, 08/11/18]. Les enfants ont alors reculé pour adopter la « bonne distance » face aux objets exposés.

Régulièrement lors de la visite et de l'observation des objets, les enfants ont fait l'expérience de ce qu'est la distance à adopter pour observer les objets. Ils s'organisent parfois en petit groupe autour d'un objet pour que tous puissent le voir correctement, quitte à bloquer l'accès à d'autres si « y'a pas de place ». Les enfants, en adoptant une certaine distance corporelle avec les objets du musée, apprennent aussi le statut particulier de l'objet en tant que patrimoine : « fragile », il est conservé et protégé dans le musée [Davallon, 2006].

On remarque ici que l'engagement du corps lors des activités au musée a aussi une dimension émotionnelle. Les enfants, lorsqu'ils écoutent et se déplacent dans le musée, peuvent ressentir différentes émotions : tristesse, joie, ennui, etc [Waty, 2010].

C'est particulièrement le cas lors des devinettes : à la suite de chacune, les enfants partent souvent en courant pour pouvoir trouver l'objet recherché. Bien souvent, ils partent d'ailleurs trop loin par rapport à l'emplacement exact de l'objet. Mais surtout, ils expriment leur enthousiasme et leur joie en trouvant l'objet. En effet, souvent la trouvaille de l'objet suscite des cris « là ! là ! là » et elle procure beaucoup de joie aux enfants. De plus, les objets en eux-mêmes peuvent susciter de la joie chez les enfants. C'est notamment le cas de Sophie la girafe, objet familier aux enfants, et devant laquelle ils expriment leur bonheur d'avoir « *la même à la maison* ».

L'engagement corporel est ici fort pour beaucoup d'enfants et ils expriment parfois à la fin de l'activité leur appréciation de pouvoir l'exprimer physiquement : « *c'était cool de chercher les objets dans le musée* ».

Entre autres, le musée s'il peut être un lieu de « promenade » enrichissant, représente parfois une contrainte physique pour les enfants et engendre une fatigue physique. Déjà venus à pied jusqu'au musée, lors des visites, il n'est pas rare de voir certains enfants traîner des pieds, s'asseoir sur les fauteuils disponibles autour de l'exposition ou rester en arrière du groupe. De l'ennui a également pu être ressenti par les enfants et les a parfois amené à se créer des jeux pendant les activités.

Ainsi, « écouter les présentations, appliquer les consignes, détailler les œuvres présentées, échanger avec les autres font des tout-petits des acteurs qui mobilisent tous leurs sens » [Ibid. : 48]. L'analyse des engagements sensibles des enfants permet de comprendre le rapport qu'ils construisent avec l'institution muséale, les savoirs transmis et par extension leurs relations avec le patrimoine présenté au musée. Les informations sensorielles et sensibles fournissent aux

enfants des données qui leur permettent la connaissance ou la reconnaissance du statut des objets de patrimoine. Les émotions ressenties par les enfants lors des ateliers dans le musée sont susceptibles de créer, ou renforcer, leurs liens avec les objets de patrimoine et avec le patrimoine en général.

1.3.2 Une appropriation active du discours adulte

Il est admis aujourd'hui que la transmission ne s'effectue plus de l'adulte savant à l'enfant passif et ignorant [Berliner, 2010]. Les enfants ne sont en effet pas passifs devant les objets et ont posé de nombreuses questions lors des activités. L'observation des objets de patrimoine par les enfants s'est effectuée à travers leurs questionnements et avec curiosité. L'intérêt des enfants porté sur les objets et l'espace accordé à leur question peut leur permettre d'être actif dans le processus de découverte des objets.

L'exemple du moule à beurre présenté lors des deux activités est éclairant. Cet objet, exposé dans la section « Cultiver » est peut-être celui qui, avec les objets qui l'entoure, a suscité le plus de curiosité chez les enfants :

Après que Mathilde a eu expliqué la fonction du moule à beurre, les objets l'entourant ont suscité de l'intérêt aux enfants.

E1 : C'est quoi le truc à côté du moule ?

M : Ça c'est un tabouret qui servait pour traire les vaches.

E2 : [l'air incrédule] Pourquoi il n'y a qu'un pied ? Et c'est quoi la corde ?

E3 : Et c'est quoi ça ? [Montre un panier]

[« Moule à beurre », Mathilde, Extrait du journal de terrain, 06/11/18]



Figure 6 - Vue d'ensemble du thème « Cultiver » (à gauche de l'image) et « Fabriquer » (à droite de l'image) : le moule se trouve dans la vitrine située devant la baratte et le tabouret à gauche de l'image © Musée de Rumilly

De plus, les explications qui ont suivi leurs questions, renvoyant souvent ces objets dans le passé, ont fourni une vision du patrimoine que les enfants ont été à même de s'approprier. Pour certains enfants, les objets exposés au musée ont alors besoin d'être anciens ou de faire référence au passé : « *les objets qu'on a vu au musée, c'est des trucs anciens que j'ai jamais vu à la maison* » ; « *on a vu des objets qui sont très vieux, utilisés y'a très longtemps* » [Extrait du journal de terrain, 06/11/18]. Le cas d'un garçon déjà venu faire une activité au musée est également intéressant sur l'appropriation des informations perçues pendant une activité. En effet, alors qu'ils déposent leur manteau après être rentrés dans le musée un des enfants s'est approché de Mathilde pour lui dire qu'il était déjà venu :

Enfant : Moi je suis déjà venu au musée ! On était venu pour faire comme les anciennes personnes. On avait... On avait fait des poupées russes !

Mathilde : Ah super ! [L'enfant s'en va rejoindre un de ses camarades et Mathilde se retourne alors vers moi en soupirant] Ils étaient venus oui... mais on avait fait l'activité Nenette et Rintintin, pas des poupées russes, ça n'a pas grand-chose à voir... mise à part la forme de poupée.

[« Les poupées russes », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

En outre, après la réalisation de la visite et du loto, et avant la distribution du livret, un échange a lieu pendant lequel les enfants récapitulent les objets observés dans le musée avec l'aide de la médiatrice. Ce temps est intéressant pour comprendre la manière qu'ont les enfants d'observer les objets et voir ce qu'ils en retiennent. Bien souvent, les caractéristiques retenues permettant à l'enfant de se souvenir de l'objet correspondent à la manière qu'a eu Mathilde de le présenter. Par exemple, dans le cas de la galoche, lors des deux visites observées, les enfants n'ont pas réussi à retenir le nom mais ont su dire que c'était « *la chaussure avec le bout carré* ». C'est aussi le cas pour le blason dont les enfants ont principalement retenu « *l'aigle* ». Parfois, c'est le caractère ancien de l'objet qui semble être l'élément marquant pour l'enfant. L'uniforme rappelle les « soldats d'avant » tandis que le basson russe est un « instrument vieux ». Enfin, pour certains objets comme les bannières, il a été souvent difficile pour les enfants de s'en souvenir. Il est ici difficile de déterminer pourquoi. On peut imaginer que l'enfant n'a peut-être pas su ou pu créer de lien entre lui et l'objet, contrairement à d'autres objets qui ont suscité des émotions ou une reconnaissance chez les enfants en favorisant un certain attachement à ceux-ci [Bonnot, 2014].

Encadré 5 – « Vous vous souvenez des objets ? »

Mathilde : Alors, est-ce que vous vous souvenez des objets que nous avons vu dans le musée ?
Enfant1 : Sophie la girafe !
M : Oui, et encore ?
E2 : L'uniforme, des soldats d'avant !
M : C'est ça, ensuite ?
[Silence]
M : C'était quoi celui que l'on a vu au tout début ? Le tout premier ? Vous vous souvenez ?
E 3 : L'aigle !
M : Oui, avec l'aigle, c'est le blason. Encore un autre ? Vous vous souvenez celui avec l'âne, les rivières et le moulin ?
E4 : La carte !
M : Presque, c'était le plan. Il en reste encore quatre...
E5 : Euh, y'a un instrument vieux.
M : C'est le basson russe oui. Ensuite on a vu un qui permet de faire des motifs dans le beurre, vous vous souvenez du nom ?
E6 : Le moule !
E7 : Il y a la chaussure avec le bout carré.
M : Elle s'appelle comment ?
[Silence]
M : C'est la galoche. Et le dernier ?
[Silence]
M : C'est celui utilisé par les associations.
[Silence]
M : Les bannières, vous vous rappelez ?
E : Oui !

[« Se souvenir », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Ainsi dans l'appropriations des informations on voit dans ce cas que « les informations non fausses mais partielles recueillies par les enfants lors de l'observation accompagnée de ses explications, sont à même d'assurer des prises de conscience non dénuées d'intérêt sur les objets patrimoniaux et sur ce qu'est le patrimoine » [Monjaret *et al.*, 2003 : 188].

À la suite de ce temps d'échange avec la médiatrice, les enfants se sont vus distribués un livret pédagogique intitulé *De jeux en découvertes* et des crayons pour le remplir. Ils ont alors eu un moment pour remplir leur livret d'activité. Mathilde, avant de ce faire, leur a présenté les huit pages contenant les objets observés lors de la visite [Annexe 1]. Une seule page ne concerne pas directement un objet en particulier [Figure 7].



Figure 7 - Page située entre l'objet n°7 et le n°8 dans le livret « De jeux en découvertes »

Elle porte sur l'ensemble de la visite et demande à l'enfant d'entourer tous les animaux qu'il a vu dans le musée. Lors de l'observation d'une des deux classes, un garçon m'a interpellé pour me montrer qu'il avait fait la page que Mathilde n'avait pas expliqué.

E : Regarde, j'ai entouré la vache sur la page.

L : Pourquoi as-tu entouré la vache ?

E : Elle fait du lait pour le beurre... Euh, elle était dans le ... euh

L : Dans le moule à beurre ?

E : Oui ! et dans le rébus aussi !

[« La vache », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Avec cet échange, on remarque que l'enfant a associé ce qui lui a été présenté, c'est-à-dire la fonction du moule à beurre, avec ses propres connaissances : ce sont les vaches qui produisent le lait pour le beurre. En outre, l'observation de la vache, à plusieurs reprises, lui a permis de faire l'activité. Ainsi, on remarque effectivement que « dans leurs libres commentaires sur des œuvres ou des artistes, les tout-petits témoignent de leur appropriation active des discours adultes » [Waty, 2010 : 49].

1.3.3 Une culture muséale enfantine ?

Bérénice Waty, chercheuse en science de l'éducation, remarque dans son étude de visites de musée d'art effectuées par des enfants, que les médiations offertes par les adultes permettent de rapprocher le monde enfantin et les œuvres de musée, ou dans notre cas, les objets de patrimoine. Néanmoins, elle ajoute que les enfants interprètent ces dernières par leurs propres modes de communication et leurs références [Waty, 2010].

Thérèse Martin va jusqu'à dire qu'en convoquant des références spécifiques, en partie dépendantes de leur univers social d'appartenance, de leurs centres d'intérêts et d'expériences antérieures, les enfants forment une culture muséale qui leur est propre [Martin, 2015].

Ces centres d'intérêts et références se sont manifestés dès l'entrée des enfants dans le musée. En effet, avant l'activité, lorsque Mathilde leur a demandé s'ils connaissaient les règles, dans les deux groupes observés, des enfants ont demandé s'ils allaient pouvoir voir des dinosaures et des momies. Ces thèmes, souvent convoqués par les enfants montrent leur représentation du musée.

De plus, les enfants proposent souvent leur propre interprétation de l'objet et selon leurs propres références. Aussi, ce que l'on pourrait voir de notre point de vue comme des « digressions enfantines » correspondent souvent à des liens faits par l'enfant entre ses connaissances et ses références et l'objet et les informations données par la médiatrice [Joulain, 1990]. Joulain, dans

une étude de la circulation de la parole entre institutrice et enfants, fait d'ailleurs remarquer, par rapport à ces digressions, que les enfants « ne semblent pas vouloir dire “je change de sujet” mais tout simplement “ça me fait penser à” » [*Ibid.* : 65].

C'est souvent le cas lorsque Mathilde sollicite les enfants sur des objets :

Mathilde : C'est un uniforme qui a été utilisé pendant la Première Guerre Mondiale. Vous avez déjà entendu parler de cette guerre ?

Enfant : je connais oui, c'est ma grande sœur qui travaille dessus... Elle est au collège et elle étudie la guerre maintenant. Elle doit faire des devoirs dessus et j'ai vu du coup.

[« Je connais oui », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Ici, l'enfant n'explique pas directement ce qu'est la guerre, comme l'attend Mathilde, mais expose plutôt à quoi lui a fait penser l'évocation de la guerre par la médiatrice : les devoirs de sa sœur.

De plus, cette forme de « culture muséale » se rend également visible lors du parcours de la visite par des moments, souvent rares, pendant lesquels les enfants peuvent « butiner » c'est-à-dire observer librement des objets, seul ou entre-enfants, et commenter les œuvres [Martin, 2015]. Il est possible de noter lors de ces moments l'utilisation de références spécifiques.

Ainsi, un enfant en observant le buste de Demotz de la Salle, s'est exclamé que c'était Christophe Collomb. Ou bien, par exemple, pendant le jeu de piste, alors que Mathilde finit son explication sur l'uniforme et révèle la devinette suivante, un garçon du groupe profite de l'occasion pour me poser des questions sur les fusils exposés en face de l'uniforme.

Enfant : ça [pointe du doigt], c'est des fusils, c'est ça ?

Lauren K. : Oui, c'est ça.

E : Et c'est à des soldats ?

L : Oui, des soldats de la Première guerre mondiale.

E : Ils sont vieux alors... J'aime bien jouer au soldat...

[« Fusils et soldats », Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Sa première question a pour but de confirmer que les objets qu'il regarde sont bien ce qu'il pense : des fusils. Ensuite, sa deuxième question sert à confirmer sa connaissance sur la fonction du fusil. Enfin, sa dernière remarque paraît être liée à son interprétation de leur présence dans le musée : puisqu'ils sont là, c'est qu'ils sont « vieux » ; mais également à exprimer son intérêt

pour la thématique. La perception et l'interprétation des objets ont ici été faites par le biais de ses propres intérêts et connaissances.

De plus, les références enfantines sont employées pour restituer les informations reçues lors de la visite. La page du livret pédagogique de la bannière invite les enfants à « imaginer une nouvelle bannière pour ton activité préférée » [Annexe 1]. Mathilde leur explique également qu'ils peuvent dessiner ce qu'ils aiment faire sur la bannière. Ici, les enfants sont alors à même d'utiliser ces références. Pendant cette partie de l'activité, les enfants sont heureux de me présenter leur bannière. D'un côté, certains enfants interprètent l'activité en insistant sur ce qu'ils aiment sans faire un rapprochement particulier avec une activité : une élève me montre sa bannière en m'expliquant que « *j'ai fait un chat, un chien et des cœurs parce que j'aime bien les chats et les chiens* ». Dans la même idée, un autre élève dessine des arbres dans sa bannière. D'un autre côté, les enfants associent la bannière à une association à laquelle ils participent. Sur la bannière qu'un garçon me présente une activité est effectivement figurée :

Enfant 1 : C'est un enfant qui joue au foot

Lauren K. : Tu joues au foot ?

E1 : Oui avec l'association de foot à Rumilly.

[« Le foot », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Une autre élève me montre, pour sa part, sa bannière d'équitation :

E2 : Regarde, j'ai fait un cheval

L : Pourquoi un cheval ?

E2 : Parce que je fais du cheval et que j'aime bien

L : Tu en fais dans un club ?

E2 : Oui

[« Le cheval », Extrait du journal de terrain, 08/11/18]

Les enfants utilisent donc ici leurs références pour effectuer l'activité. Et si l'activité y est propice, puisqu'elle demande explicitement la mobilisation de celles-ci, ces références enfantines sont régulièrement mobilisées pendant les activités de visite.

La « culture muséale » des enfants est également visible dans les interactions entre-enfants. Ailincai et Bernard font remarquer que « les relations entre enfants sont souvent riches en communication verbale. Elles vont de l'expression du plaisir jusqu'au conflit en passant par l'explication » [Ailincai et Bernard, 2010].

Effectivement, lors du jeu de piste, quand ils en ont la possibilité, les enfants se regroupent autour d'un objet et en discutent ensemble.

E1 : Oh ! Regarde, il y a une momie sur la photo, on va pouvoir voir une momie alors ?

E2 : Mais non ! y'a pas de momie ici, c'est que dans les grands musées !

E1 : Ah ? T'as déjà vu une momie ?

E2 : C'est vieux et ça fait un peu peur en vrai...

[« La momie », Discussion d'enfants, Extrait du journal de terrain, 06/11/18]

Dans un groupe de trois garçons, un des enfants montre le dessin de son moule à beurre aux deux autres : « *Regardez, c'est un caca des fesses de la vache ! Vous avez vu, c'est un caca des fesses* ». Outre le fait que cette remarque est principalement destinée à faire rire ses camarades, l'enfant a aussi dans un même temps retranscrit ce qu'il a compris de l'objet : il sert à faire des motifs dans le beurre.

Ainsi, la restitution de connaissance, composante de l'apprentissage mise au jour par les sciences sociales en générale peut se faire entre pairs et est importante [Delalande, 2003 ; Qvortrup *et al.*, 2016].

En résumé, le musée propose une multitude d'activités aux enfants de la maternelle au collège. Si beaucoup d'activités sont disponibles à différents âges, des caractéristiques sont propres à chaque période. Ainsi, les activités de classes de maternelles sont centrées majoritairement autour des sens ; puis le début de la primaire introduit la notion d'observation et d'expérimentation aux activités ; ensuite, la fin de la primaire propose d'ajouter la description, comme premier niveau d'analyse à l'observation pour qu'ensuite l'analyse des faits observés et décrits soient mises en avant lors d'activité pour les collégiens. Néanmoins, si des caractéristiques sont mises en avant pour chaque âge, elles ne sont pas exclues des activités qui ne les mettent pas en avant. Bien qu'hypothétiquement le musée parait prôner une évolution de l'observation à l'analyse, il y a toujours de l'analyse dans la description et dans l'observation et vice-versa.

Les activités observées prennent place dans l'exposition permanente qui constitue un moyen de communication patrimoniale du musée. Elle est susceptible de véhiculer une vision de l'identité rumillienne par le biais de l'exposition de certains objets. Ces objets peuvent alors influencer le regard des enfants sur le patrimoine. Le temps de la visite est également un temps de mise en place de modalités de transmission spécifiques au musée. Pendant la visite, la tentative d'établir

un lien entre le musée, le patrimoine et les enfants passe par la découverte des codes des institutions muséales et de la relation médiatrice – enfant. En tant que coactrice et par l’usage d’outils de médiation, elle déploie lors des activités une certaine manière d’observer des objets de patrimoine. Par le biais des objets, la médiatrice tente d’établir des liaisons entre les enfants et ces derniers. Ils sont alors susceptibles de fournir implicitement des connaissances et valeurs patrimoniales aux enfants. En effet, les interventions directes de la médiatrice sur l’objet par le biais de commentaires attirent l’attention sur tel ou tel objet et/ou partie du musée et ils peuvent avoir une influence sur sa signification patrimoniale : ancien, authentique, rare, historiquement important, etc. Ainsi, si elle souhaite transmettre des savoirs concrets liés aux objets, de manière plus implicite la médiatrice diffuse également aux enfants une sensibilité patrimoniale.

Les enfants font effectivement un apprentissage sensible de l’espace muséal qui est susceptible de déterminer leur relation au patrimoine affiché dans le musée. Cet apprentissage ne se fait bien sûr pas de manière passive. D’une part, ils s’approprient le musée et les objets par les sens et par les émotions. D’autre part, cette appropriation active n’est pas uniquement corporelle. Les enfants mobilisent aussi une observation active lors des ateliers avec des questionnements qui, par le biais de leurs références spécifiques, leur permettent de se réapproprier le discours adulte, voire de construire une culture muséale qui leur est propre.

Dans le musée, la découverte du patrimoine par les enfants permet donc potentiellement de développer chez les enfants une sensibilité patrimoniale. En étant confrontés à des productions patrimoniales dans le musée, les enfants sont donc exposés à trois types d’apprentissage : les normes et valeurs muséales, des connaissances et savoirs liés aux objets et au développement d’une sensibilité patrimoniale.

Bien sûr, les activités n’ont pas toujours explicitement pour but de transmettre tel ou tel aspect du patrimoine. Par ailleurs, il est important de noter que les différentes valeurs liées au patrimoine ne sont jamais autonomes, sont présentes en même temps ou absentes lors de ces activités et ne sont pas exclusives à l’institution muséale.

En effet, le musée n’est qu’une facette de la transmission de la sensibilité patrimoniale et d’autres lieux permettent de créer des relations entre les enfants et le patrimoine. Différentes fêtes considérées plus ou moins comme patrimoniales sont ainsi l’objet du second chapitre.