



HAL
open science

La scénographie d'exposition comme objet d'apprentissage scolaire

Valérie Bouvier

► **To cite this version:**

Valérie Bouvier. La scénographie d'exposition comme objet d'apprentissage scolaire. Education. 2015.
dumas-01174889

HAL Id: dumas-01174889

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174889v1>

Submitted on 24 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

La scénographie d'exposition comme objet d'apprentissage scolaire

7.1 Musées, histoire des sciences,
médiations : mobiliser des ressources
hors de l'école pour enseigner à
l'école.

Master 2 MEEF 1er degré
2014-2015
Valérie Bouvier

La scénographie d'exposition comme objet d'apprentissage scolaire

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 3 |
| I. La scénographie : un objet à étudier | 5 |
| 1/ Qu'est-ce que la scénographie d'exposition ?..... | 6 |
| 2/ Le musée, la perception des élèves et l'usage des enseignants..... | 10 |
| 3/ L'enjeu du partenariat école-musée | 15 |
| II. La scénographie : un langage | 20 |
| 1/ Le projet d'exposition | 21 |
| 2/ Une communication par l'espace | 26 |
| 3/ Les apprentissages en jeu | 30 |
| III. La scénographie au cœur d'une posture de visiteur-acteur | 35 |
| 1/ Questionner : du rôle de concepteur au rôle de spectateur..... | 36 |
| 2/ Regarder : la scénographie et les expositions-spectacles | 42 |
| Conclusion | 46 |
| Bibliographie | 48 |
| Annexe | 51 |

INTRODUCTION

« Contrairement à la lecture des livres, qui s'apprend à l'école, celle des objets, des spécimens ou des œuvres d'art ne fait pas partie du cursus scolaire classique, ce qui différencie de manière fondamentale le domaine des musées de celui des archives ou des bibliothèques¹ ». Pourquoi ne pourrait-on pas « apprendre le musée » à l'école ? Cette question est au cœur des réflexions en muséologie, depuis les années 1930, et pour un certain nombre de professionnels comme P. Marot, qui propose de former les maîtres, afin qu'ils forment les élèves en retour, « il faut apprendre à faire visiter un musée ». C'est aussi la thèse défendue par Cora Cohen, que m'avait conseillé de lire Mme Noé, du Muséum National d'Histoire naturelle, lors d'un entretien dans le cadre de la rédaction de ma note de recherche, concernant les dispositifs muséographiques et les publics scolaires. Le partenariat entre l'école et le musée semble ne pouvoir s'épanouir que par l'apprentissage d'une posture de visiteur. Mais en quoi consiste-t-elle au juste ? En une habileté à regarder, semble-t-il, à mettre les objets exposés en lien les uns avec les autres, à lire et interpréter le point de vue du concepteur. Le musée apparaît sous l'angle d'un média à interpréter et non pas simplement comme un outil au service de l'Ecole. Alors comment s'y prendre pour tendre vers cette ambition éducative ? Je me suis demandé si la scénographie d'exposition pouvait être un objet d'apprentissage scolaire. Dans le contexte actuel de développement des musées, de plus en plus tournés vers les visiteurs et orientés vers le spectaculaire, la scénographie est au cœur des préoccupations des concepteurs, et sa dimension signifiante ne peut plus être ignorée. Pour approcher cette dimension, quoi de plus pertinent que de transformer les élèves en concepteurs d'exposition ?

C'est au sein d'une classe de CM1 que le projet s'est concrétisé autour de la réalisation d'une exposition ayant pour thème « la jungle ». Occupés durant quatre mois, à collecter les informations, les sélectionner, les ordonner en vue de les présenter au public, les élèves se sont appropriés le langage muséographique en réfléchissant aux dispositifs les plus à même de traduire leur pensée et rendre intelligible leur propos. Cette initiation à la scénographie d'exposition leur a permis en outre de développer de nombreuses

¹ MAIRESSE, Françoise (2006). « L'histoire de la muséologie est-elle finie ? », *Icofom Study Series*, 35.

compétences inscrites au socle commun et répondant aux instructions officielles. Ont-ils réellement perçu l'enjeu de cette entreprise, en dehors du plaisir manifestement pris à s'engager dans une pédagogie de projet ? L'apprentissage d'une posture réflexive est en effet au cœur de cette entreprise : les élèves « ont fait » à partir de leurs acquis antérieurs, de leurs références personnelles et avec leurs préjugés et sensibilités qui les ont accompagnés voire qui ont évolué tout au long du projet. Ils ont endossé à tour de rôle « la veste » de concepteur et de visiteur, se sont questionnés, ont débattu, ont fait des concessions. L'intérêt final est de savoir si toutes ces situations vécues au sein de la classe concourent à former un visiteur d'expositions « outillé », et s'il peut y avoir ou non transfert de compétences lors d'une prochaine visite de musées.

La scénographie d'exposition est une discipline neuve, méconnue voire dédaignée de fait par un grand nombre de personnes, si bien qu'il apparaît important de la considérer sous l'angle d'un objet à étudier, afin de nourrir le partenariat école-musée, et ce d'autant plus qu'une nouvelle conception du visiteur participe des évolutions de l'institution muséale, comme nous le verrons dans une première partie. Les savoir-faire et savoir-être du visiteur sont relatifs à la considération de l'espace comme donnée signifiante et à la prise en compte de la portée communicante des divers dispositifs scénographiques. L'élaboration de l'exposition permet aux élèves de découvrir et s'approprier un nouveau langage, tout en développant de nombreuses compétences transversales, comme nous le constaterons dans une seconde partie. Mais le projet, pour finir, semble dépasser le cadre du partenariat école-musée, dans la mesure où il procède d'une éducation au regard et d'une aptitude au questionnement, transférables à bien d'autres sphères, du fait qu'elles développent une certaine manière d'être au monde, curieuse et ouverte sur ce qui nous entoure.

I. La scénographie : un objet à étudier

L'étude des récentes évolutions muséologiques m'a conduite à percevoir autrement le lien entre l'école et le musée : il ne s'agit plus seulement pour les enseignants de familiariser les élèves avec le musée et faire tomber des préjugés relatifs à l'élitisme qu'il représenterait, mais plutôt de faire acquérir aux élèves les codes de lecture de l'exposition. Ceci demande de concevoir l'exposition sous l'angle d'un média à interpréter, et donc de questionner ce mode particulier de diffusion des savoirs. A l'école, l'élève apprend à lire le français et d'autres langues, à identifier divers documents (œuvres d'art, cartes, frises chronologiques...), à comprendre le sens de lecture de différents types de tableaux, graphiques et à les interpréter. Pour reprendre le titre d'un des livres d'Elisabeth Bautier *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, il me semble pertinent d'imaginer « apprendre le musée », ce qui n'a rien d'incongru compte tenu des acquis attendus de l'enseignement de l'histoire des arts : « Au cours de la scolarité, l'enseignement de l'histoire des arts permet à l'élève d'acquérir :

- Des connaissances sur [...] des méthodes d'analyse des œuvres d'art (outils et techniques de production ; vocabulaire spécifique) ; des mouvements artistiques, des styles, des auteurs, des lieux, des dispositifs de création, réception, diffusion (musées, théâtres, salles de concert, de cinéma) ; des métiers relevant des secteurs artistiques et culturels.
- Des capacités à observer, écouter les œuvres d'art ; identifier leurs caractéristiques fondamentales ; les situer dans le temps et dans l'espace pour mieux comprendre leur environnement économique, social, technique et culturel ; fréquenter musées, galeries d'art, théâtres, salles de concert, cinéma d'art et d'essais.
- Des attitudes impliquant sensibilité et créativité artistiques ; curiosité et ouverture d'esprit ; concentration et motivation ; esprit critique.²

A la fois, art de l'espace, du langage, du son, du spectacle vivant, du visuel, la scénographie d'exposition est aussi un métier inscrit dans un contexte économique et social, et l'étudier sous toutes ses dimensions répond aux injonctions institutionnelles dans la mesure où l'élève développe une aptitude à regarder, décrire et comprendre ce

² B.O n°32 du 28 août 2008, p5.

dispositif de création. Les arts du cirque, le cinéma, le théâtre sont entrés à l'école, étudiés dans leur fond comme dans leur forme ; pourquoi n'en serait-il pas de même pour la scénographie d'exposition qui emprunte pour beaucoup à leur mode d'expression ?

1/ Qu'est-ce que la scénographie d'exposition ?

Discipline neuve, peu reconnue, André Giordan, dans l'un de ses articles, se demande « comment faire exister la scénographie quand aucune entente terminologique ne se met en place sur un plan international, alors même qu'elle devient incontournable dans la conception d'une exposition, d'un musée ou d'un lieu de savoir ³ ». La scénographie d'exposition est une discipline émergente, liée à l'histoire des musées et aux innovations qui les agitent. Héritière du théâtre, assimilée à l'œuvre d'art, pour les avant-gardes artistiques du début du XX^{ème} siècle, elle est investie par les architectes et se trouve ainsi au carrefour de plusieurs champs disciplinaires.

La scénographie d'exposition naît dans les années 1980 et accompagne les transformations muséales : elle découle de la nécessité pour l'institution culturelle de renouveler ses pratiques en prenant davantage en compte le visiteur en tant que spectateur. Il est important comme le souligne Kinga Grzech de « remonter le fil de l'Histoire pour comprendre la filiation de la scénographie d'exposition temporaire à son ancêtre, la muséographie permanente »⁴. A la Renaissance, les galeries privées et les cabinets de curiosités se développent, sur le principe de l'accumulation des objets, sans préoccupation d'agencement particulier ni de présentation des collections. Au XVII^e et XVIII^e siècles, les collections s'épanouissent avec un premier souci de classement et de réflexion sur la conservation et la présentation au sein de lieux dédiés des collections. Ainsi, Hubert Robert se voit confier le projet de restauration de la Grande Galerie du Louvre : « Imaginé dès le règne de Louis XVI, le futur musée du Louvre devient réalité sous la Révolution. Il ouvre en 1793 sous le nom de « Museum central des Arts. Dès 1778, on consulte Hubert Robert en prévision des transformations architecturales qu'il convient d'apporter à la galerie (longue de plus de 400 m.) pour rendre accessibles au public les collections royales. Son parti-pris est, essentiellement, de rythmer l'espace

³ L'apport de la scénographie dans le processus d'acquisition des savoirs : <http://invisibl.eu/fr/>

⁴ GRZECH, Kinga. (2004). La scénographie d'exposition, une médiation par l'espace. *La lettre de l'OCIM*, n°96.

par des travées et de réaliser un éclairage zénithal (qui sera réalisé à partir de 1805 par Percier et Fontaine) »⁵. Au même moment sévit Alexandre Lenoir, fondateur du musée des Monuments français, dont « l'œuvre est définie sommairement comme celle d'un peintre médiocre qui trouva sa vocation dans le sauvetage et la mise en scène d'œuvres d'art menacées par le vandalisme révolutionnaire »⁶. De même que son compatriote, il se soucie de luminosité, comme le précise Kinga Grzech : « Sa volonté didactique se manifeste par le souci de rendre la lumière signifiante. Il s'attache à faire passer le visiteur des salles obscures du Moyen-âge aux salles des Lumières, baignées de clarté, où triomphe la raison. »⁷ Progressivement, sous l'influence allemande, une nouvelle réflexion émerge autour de la notion de parcours, mais ce n'est qu'au début du XXe siècle que la mise en espace est véritablement au cœur des préoccupations des artistes d'avant-gardes qui rejettent le musée et sa permanence pour défendre l'idée que l'exposition est « un évènement esthétique unique, une œuvre d'art totale »⁸. L'espace d'exposition à trois dimensions s'anime de couleurs et de panneaux coulissants pour mieux servir les œuvres, et en 1940 « les Surréalistes atteignent l'apogée de la théâtralisation des espaces au cours de leurs expositions, proposant des parcours labyrinthiques, des jeux de lumière, des sons et même des odeurs, afin d'emmener le visiteur dans un voyage de l'inconscient. »⁹ Par la suite, l'installation artistique évoluera de manière autonome, distinctement du média exposition, dont elle a permis le renouvellement. C'est au sein des musées d'ethnographie que les innovations se poursuivent avec la contextualisation des objets : « on neutralise les fonds et on isole les objets, tout en jouant sur leur association. »¹⁰ Un véritable tournant s'opère en France dans les années 1970, à partir du souci de rompre avec une vision élitiste de la Culture,

⁵Vue imaginaire de la Grande Galerie du Louvre en ruines : <http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/vue-imaginaire-de-la-grande-galerie-du-louvre-en-ruines>

⁶Notice sur Alexandre Lenoir : <http://www.inha.fr/fr/ressources/publications/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/lenoir-alexandre.html>

⁷ GRZECH, Kinga. (2004). La scénographie d'exposition, une médiation par l'espace. *La lettre de l'OCIM*, n°96.

⁸ Ibid, p6.

⁹ Ibid, p6.

¹⁰ Ibid, p7.

par le développement de manifestations temporaires visant à promouvoir la mission de service public des musées. Le Centre Pompidou en est l'emblème, dans la mesure où sa conception repose sur une totale flexibilité du plan libre, pour reprendre les propos de Kinga Grzech, qui résume ainsi les choses : « évènement, public et contextualisation deviennent désormais les piliers de l'éclosion de la nouvelle discipline que nous nommons aujourd'hui scénographie d'exposition »¹¹ .

La scénographie d'exposition doit aussi beaucoup au théâtre tant du point de vue des expérimentations techniques que des débats qui l'animent autour des questions liées à la représentation. Les conceptions muséographiques anglo-saxonne et européenne s'opposent au sujet de la nécessité de symboliser ou reconstruire le réel. Au final, la reconstitution illustrative est abandonnée au profit du recours à des procédés contextualisants (lumière, sons, éléments architecturaux, couleurs) qui visent à susciter chez le visiteur des émotions. « Toucher la conscience par le biais de l'inconscient, voilà l'ambition réelle du scénographe » déclare Kinga Grzech. Cependant pour Jean Davallon « ce qui fait évènement se situe du côté de la visite et non de la représentation : l'évènement est interne à la réception et non à la forme même de la production [...] C'est pourquoi on peut dire que, plus encore que le théâtre, l'exposition est fondamentalement un dispositif de réception. »¹² La Nouvelle Muséologie s'empare de cette idée pour initier des pratiques de mise en exposition centrée sur le parcours du visiteur-acteur. La visite est envisagée dans sa dimension temporelle, avec des moments de repos, des jeux sur le cadrage, des mises en perspective qui assimilent la visite à une promenade architecturale, une « mise en espace du corps »¹³ .

La frontière est ténue entre la conception d'une scénographie assimilée à une œuvre d'art et celle dédiée à la mise en valeur des expositions, d'autant plus que *designers* et architectes investissent ce secteur d'activité. Si le sujet de l'exposition prime, on ne peut négliger le geste artistique du scénographe, sa signature. Kinga Grzech exprime bien l'ambiguïté de la profession de scénographe : artiste, artisan, c'est avant tout « un professionnel au service d'un propos, qui doit faire preuve d'humilité, au carrefour de

¹¹ Ibid, p7.

¹² DAVALLON, Jean. (2000). *L'exposition à l'œuvre*, Paris : L'Harmattan.

¹³ GRZECH, Kinga. (2004). La scénographie d'exposition, une médiation par l'espace. *La lettre de l'OCIM*, n°96, p8.

plusieurs disciplines asservies à la muséographie¹⁴ ». D'ailleurs une exposition d'œuvres d'art ne se traite pas comme une exposition de savoir scientifique. La première repose avant tout sur un décor au service des œuvres ; les dispositifs muséographiques doivent s'effacer afin de favoriser la contemplation de l'œuvre et permettre au visiteur de vivre un choc esthétique idéalement. A contrario, la mise en scène des objets est privilégiée, en ce qui concerne les expositions scientifiques, dans la mesure où il s'agit de transmettre un savoir, de faire comprendre. L'exposition devient alors un média à part entière, vecteur comme l'exprime Jean Davallon d'une stratégie communicationnelle : elle a pour but d'immerger le visiteur dans un environnement donné, de lui montrer l'état de la recherche scientifique en cours, par le biais de reconstitutions évocatrices.

Discipline complexe, la scénographie d'exposition est « aujourd'hui une forme de médiation spatiale, un moyen de divulgation d'un propos, d'un concept, d'une émotion, à l'interface entre l'émetteur-objet et le récepteur public. Son vecteur n'est pas le verbe mais l'espace tridimensionnel dans lequel elle prend la forme de langages multiples »¹⁵. Le métier de scénographe est complexe, véritable chef d'orchestre, ce professionnel est à la fois concepteur, artiste, technicien, muséographe, et pourtant il n'est pas reconnu, voir totalement inconnu du grand public, à fortiori des enfants. L'image des musées est encore considérablement datée : il n'est pas étonnant que des préjugés continuent à courir sur ces lieux de culture destinés à une élite, poussiéreux et ennuyeux, quand les professionnels eux-mêmes peinent à reconnaître et valoriser la scénographie d'exposition. Et pourtant initier les élèves au langage muséographique afin qu'ils se l'approprient et se familiarisent avec les institutions culturelles me paraît être un gage de succès pour faire vivre le partenariat école-musée. Mais qu'en est-il au juste des représentations des élèves ?

¹⁴ Ibid, p9.

¹⁵ Ibid, p5.

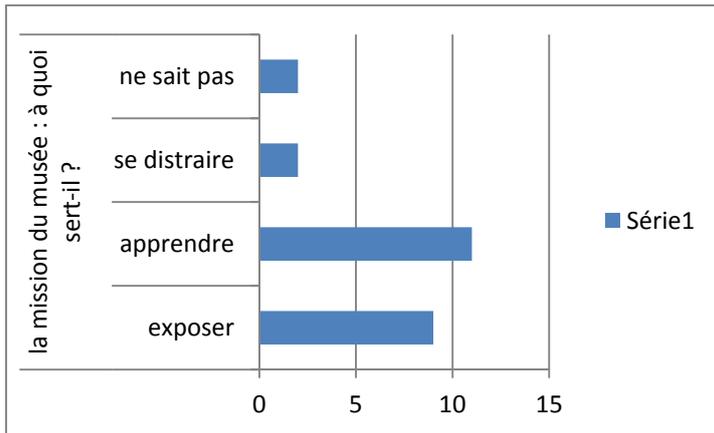
2/ Le musée, la perception des élèves et l'usage des enseignants

Longtemps centrés sur les objets d'exposition, les musées en France n'ont pas forcément pris en compte les visiteurs dans les projets muséographiques. Ce n'est que récemment, que la nécessité de mettre les visiteurs au cœur des projets muséographiques s'est affirmée, et que la scénographie a par là-même été valorisée. Si les relations entre les écoles et les musées remontent, en France, aux années 50, et que des services pédagogiques dédiés ont vu le jour, il semble que les spécificités du langage muséographique restent encore méconnues des élèves et des enseignants. Dans la pratique, les fiches enquêtes prédominent au détriment du questionnement des dispositifs muséographiques, si bien que les mutations à l'œuvre au sein des musées restent invisibles et qu'une perception datée des musées perdure dans les esprits.

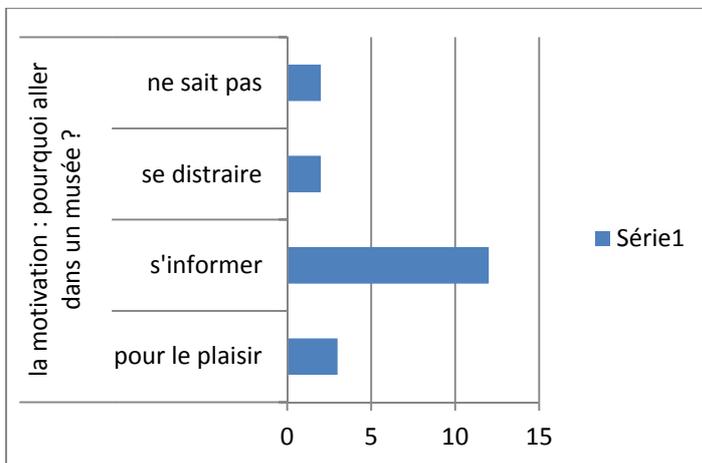
Comme le rappelle André Giordan, « les élèves ont déjà des idées-directement ou indirectement-sur les savoirs enseignés. C'est à travers celles-ci qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposés ou les documents fournis »¹⁶. Préalablement au projet de réalisation d'une exposition avec les élèves de ma classe, j'ai donc recensé l'état de leurs connaissances relatives au musée, en leur soumettant un questionnaire (annexe n°3). Les questions étaient volontairement ouvertes et centrées sur la mission du musée, les motivations d'une visite au musée, ce que l'on y voit et sur les dispositifs muséographiques ; l'objectif étant de vérifier si le constat de Cora Cohen, établi il y a quatorze ans, à savoir que « l'héritage du passé entraîne encore aujourd'hui une scolarisation de l'espace muséal¹⁷ », est toujours d'actualité. L'analyse des données fait apparaître que le musée est avant tout un lieu d'exposition et d'apprentissage ; une minorité d'élèves a relevé sa propension à distraire.

¹⁶GIORDAN, André : *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage* : <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm>

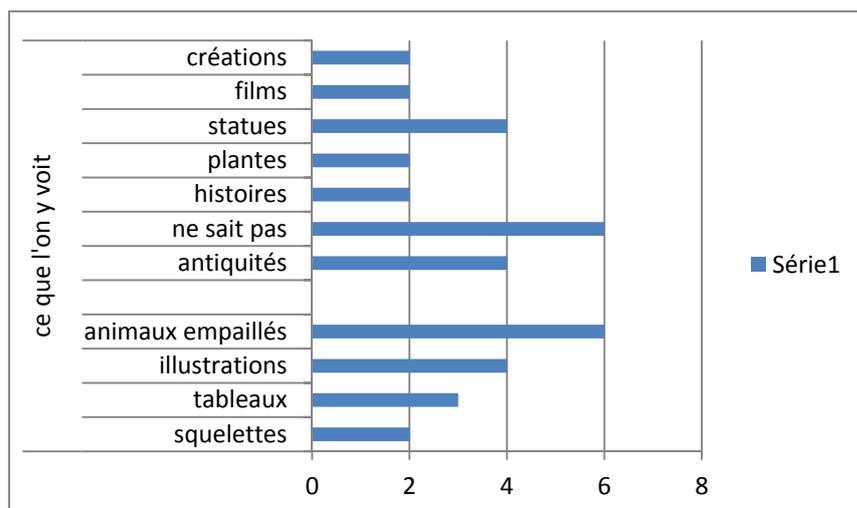
¹⁷ COHEN, Cora. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école / musée*, Paris : L'Harmattan, p49.



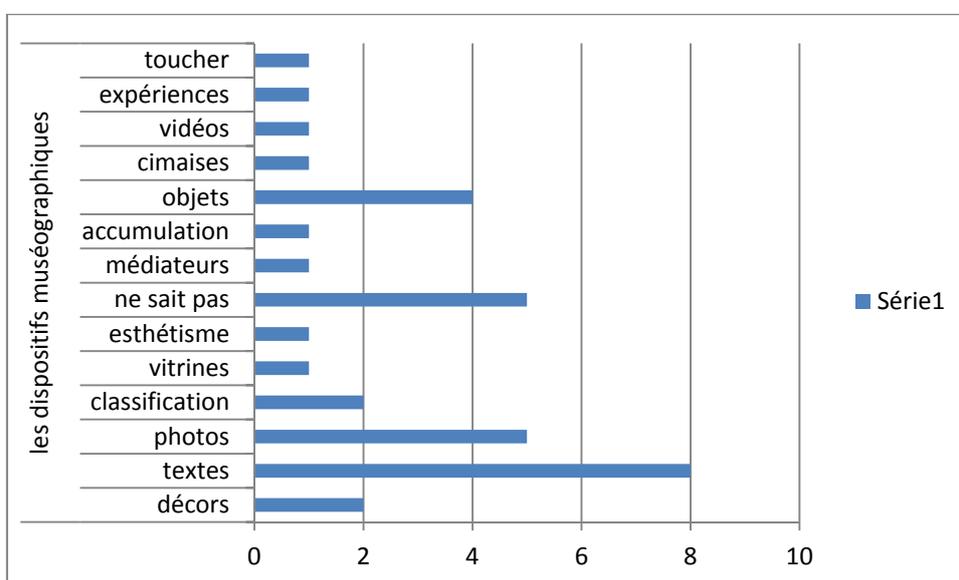
Il est donc logique qu'un grand nombre d'entre eux aient motivé la visite au musée par la volonté de s'informer, devant le plaisir du lieu et la distraction.



Les élèves s'attendent en majorité à y voir des animaux empaillés, des statues et objets d'antiquités, des illustrations et des tableaux. A proportion moindre mais égale sont cités les vidéos, des créations diverses, des histoires, plantes et squelettes. Un nombre important d'élèves a déclaré ne pas savoir, or le nombre d'élèves n'ayant jamais visité de musée est minime ; il paraît plus pertinent de justifier cette réponse par l'oubli de ce qu'ils ont pu voir au musée, par manque d'intérêt, absence de motivation ?



Ils expriment en majorité être confrontés à du texte informatif, dispositif cité loin devant les photographies et les objets. Ils sont sensibles aux procédés de contextualisation comme la présence de décor et le souci d'ordonnancement, mais une faible part d'entre eux a relevé les dispositifs de médiation humaine, tactile, multimédia, ou la recherche d'un sens esthétique. Une bonne part des élèves ne sait pas se prononcer, est-ce parce que la question de la présentation ne leur semble pas centrale ou qu'ils ne voient pas d'intérêt aux dispositifs ?



A l'analyse de ces données, il est frappant de constater que pour une grande majorité des élèves, le musée est avant tout un lieu d'apprentissage par les textes, lieu où l'on peut voir des images et des objets liés aux sciences naturelles, à la sculpture et à la peinture. Si le musée est un lieu de savoir, où la vue est le sens qui prédomine comme

voie d'accès à la connaissance, l'approche du savoir semble très proche de celle du milieu scolaire, reposant pour beaucoup sur la lecture et la culture de l'écrit. Les objets sont présentés selon un classement déterminés et au sein d'un décor. Si la médiation humaine est mentionnée, les questions liées à l'éclairage, à l'espace et aux déambulations au sein des salles n'ont pas été évoquées. Les dispositifs tactiles, odorants et sonores, de plus en plus manifestes dans les salles d'exposition, du fait de la prise en compte des questions du handicap notamment et le développement des NTIC avec la multiplication d'écrans n'ont pas été cités. Les données recueillies renvoient à la représentation d'un musée révolu, centré sur le patrimoine bien plus que sur le visiteur.

La fréquentation des lieux culturels comme les musées fait partie des missions éducatives de démocratisation culturelle qui échoue aux enseignants. Lieu spécifique dédié au savoir, centré sur les approches manipulatoires, en atelier, un certain sens du ludique, la visite au musée s'apparente au divertissement. Le musée n'est pas une salle de classe, sa spécificité et son pouvoir d'attraction sont des atouts à prendre en compte dans l'intégration des connaissances, par les enseignants. Pourtant le potentiel du musée semble insuffisamment exploité par ces derniers. Ne serait-ce pas par méconnaissance des dispositifs muséographiques ? Le point de vue des professionnelles de musées rencontrées l'an dernier peut le laisser croire. La plupart du temps, selon Fabienne Noé, du MNHN, les enseignants préparent rarement leur venue au musée. L'approche est plutôt de s'en remettre aux équipes pédagogiques des musées et aux médiateurs. Le regard que les enseignants portent sur les élèves, lors des visites est le même qu'en classe, il ne s'opère pas toujours une prise de distance et une réflexion sur l'attitude des élèves en dehors des murs de la classe. Et pourtant le comportement des élèves, comme le perçoivent les médiateurs, est tout à fait différent au musée, les élèves sont particulièrement réceptifs à leurs discours : les changements d'interlocuteurs et de lieu agissent favorablement sur les apprentissages, et la sortie au musée apparaît tout à fait bénéfique du point de vue de l'investissement du groupe. Il est dommage que les sorties aux musées ne soient pas intégrées davantage aux apprentissages scolaires, et que les enseignants ne jouent pas plus sur la motivation des élèves en dehors de la classe. Tout se passe comme s'ils gardaient leurs réflexes de classe au musée. Elle a également avancé que les enseignants étaient sans doute peu préparés eux-mêmes et qu'une réflexion sur la manière dont on devient visiteur quand on est enseignant pourrait être

engagée, dans le droit fil de l'étude de Cora Cohen sur l'enfant visiteur. D'autre part, la visite au musée ne poursuit pas forcément un but pédagogique. Une large palette de motivations des enseignants existe, selon Mme Parent, du Musée de l'Homme, et les objectifs peuvent être de plusieurs ordres : visites de fin d'années, découvertes d'établissements culturels, moment de plaisir, échappatoire par rapport au temps scolaire passé en classe. Et cette dimension est aussi à valoriser dans l'intérêt des musées. Que les élèves gardent un bon souvenir de la visite et qu'ils cherchent à y retourner hors temps scolaire est la marque d'une réussite des ateliers et des dispositifs de médiation. La fréquentation du musée comme lieu culturel et non pas uniquement comme lieu d'apprentissage est un enjeu majeur pour le personnel des musées, en terme de développement de nouveaux publics. De plus, Fabienne Noé a pu remarquer en écoutant les élèves devenus guides auprès des leurs, combien était bénéfique les dispositifs ludiques et combien la manipulation pouvait porter ses fruits, rapport à l'intégration des concepts scientifiques. Pour elle, les dispositifs alliant « le pédagogique et le didactique au ludique » sont les moyens qui permettent aux enfants de partager le mieux avec leurs parents, dans la mesure où ils leur offrent la capacité à réexpliquer les choses. C'est la preuve que le musée en tant que lieu spécifique de diffusion des savoirs est un magnifique levier pour les enseignants. Alors la question ne serait-elle pas de sensibiliser enseignants et élèves au discours muséographique, à la scénographie d'exposition, afin de développer un réel partenariat entre les écoles et les musées ? Médiateurs privilégiés de ces établissements, les enseignants ont à percevoir et faire percevoir aux élèves les spécificités des modes d'appropriation des connaissances au musée, le but étant de développer des compétences de visiteurs.

Prise en compte des publics, nouvelle approche des objets et des contenus, les relations entre les deux institutions se sont développées, mais la prise en compte du discours muséographique comme média reste à faire. La présentation est aussi signifiante que l'objet. La muséographie est un mode de communication, les expositions délivrent au public des messages, que tous les visiteurs ne perçoivent pas forcément. Une initiation au discours muséographique pourrait être envisagée, de telle sorte que les visiteurs puissent pleinement débattre, autant sur le fonds que sur la forme des propositions muséographiques.

3/ La scénographie : l'enjeu du partenariat école-musée

Longtemps centrés sur les objets d'expositions, les musées, en France, n'ont pas forcément pris en compte les visiteurs dans les projets muséographiques. Ce n'est que récemment, que la nécessité de mettre les visiteurs au cœur des projets muséographiques s'est affirmée. Le musée du Quai Branly s'affirmant comme un lieu de consommation culturelle l'affirme, le Nouveau Musée de l'Homme comme un lieu public provoquant et favorisant le débat citoyen. Le musée comme unique lieu de conservation n'est plus : mais l'institution scolaire en a-t-elle pris la mesure ?

Comme le rappelle Sophie Chaumont¹⁸ « suite à la loi musées de janvier 2002, les musées se sont vus dans l'obligation de considérer les publics comme une priorité, et les activités de médiation en direction des publics se sont développées. » Comme elle l'expose dans son article, soucieux de toucher un public élargi, les musées développent désormais des activités de médiation en ateliers pour les familles, les adolescents, les adultes, les publics handicapés. Cette nouvelle approche a engendré de profondes réflexions autour de l'image que les visiteurs ont des musées, et a permis de questionner leurs représentations et d'expliquer en partie la mauvaise fréquentation de certains sites. Constaté que le renouveau des musées passe par la prise en compte des attentes et des remarques des usagers et des visiteurs des musées, c'est remédier à une certaine image élitiste.

C'est une donnée que les musées s'efforcent désormais de considérer, dans un ensemble plus vaste d'attentes du public pour lequel le musée est à la fois « lieu de loisir et de plaisir, lieu de découverte, de mémoire, marqueur culturel, activité touristique ou lieu rituel ». ¹⁹Ces paramètres, nombreux montrent que la tâche est ardue pour les concepteurs d'exposition : il s'agit de rendre intelligible un contenu savant à toutes sortes de visiteurs, aux motivations variées et aux représentations et références diverses. Comme le précise André Gob, « la mission éducative du musée, c'est à travers le plaisir, à travers le jeu, qu'il doit la remplir. Le musée n'est pas une école ; c'est un autre lieu de formation, plus ouvert, plus libre, plus diversifié aussi. Et c'est un espace

¹⁸ CHAUMONT, Sophie. (2005). L'atelier pédagogique : espace de médiation dans les musées. *La lettre de l'OCIM*, n°98.

¹⁹ GOB, André. (2010). *La muséologie*. Paris : Armand Colin, p.98

où l'émotion joue un rôle essentiel. Et la curiosité est le pendant de la fonction d'exposition, elle ouvre l'appétit du visiteur et le rend réceptif au discours du musée. Ce point est essentiel : le musée doit stimuler et entretenir cette curiosité, il doit intriguer le visiteur potentiel et, au cours de la visite, relancer son intérêt par de nouvelles découvertes. »²⁰ Afin de satisfaire pleinement les attentes des visiteurs et de rapprocher les musées des publics, divers dispositifs de médiation sont proposés. Ils permettent aux visiteurs de s'appropriier les lieux et les objets, de partager des expériences et de transformer le musée en lieu de sociabilité. Mais dans le cadre du partenariat école-musée, ne doit-on pas surtout mettre l'accent sur la formation muséographique des enseignants ? C'est le point de vue de Cora Cohen pour qui le monde scolaire ne sait pas se servir des musées, dans la mesure où la spécificité du mode d'appropriation des connaissances au musée, dont le support privilégié est l'objet, n'est pas suffisamment perçue et est dominée par l'approche langagière, base de l'enseignement scolaire. Fait de « l'existence d'une certaine propension dans les services éducatifs des musées à reproduire à tort l'Ecole au musée, [...] elle précise que la « déscolarisation de l'espace muséal est nécessaire et qu'elle passe par la prise en compte des spécificités de l'institution muséale.²¹ »

« C'est le maître qui doit être formé pour inciter les enfants à un rapprochement avec les objets du musée. [...] Cette approche de l'objet n'a de sens que si les enfants sont actifs durant leur visite, et critiques face à ce qu'on leur présente [...] C'est une lecture des objets et de l'exposition qui doit être réalisée par les visiteurs. Les objets ressemblent aux textes puisqu'il faut les activer, les lire, et les comprendre »²². C'est à une lecture fine et experte que sont invités à prendre part les enseignants et les élèves, afin que soit mieux prise en compte la richesse et la diversité du média exposition. En effet, concernant l'objet d'exposition, deux grandes tendances se dégagent. Pour certains conservateurs et muséographes, « il suffit de montrer les objets-avec un minimum d'informations pour permettre au visiteur de comprendre, de donner du sens à ce qu'il voit en mobilisant sa culture, ses souvenirs, sa mémoire, son intelligence. C'est la muséologie de l'objet. Pour d'autres, le sens de l'exposition est construit de façon

²⁰ Ibid, p. 64.

²¹ COHEN, Cora. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat Ecole / Musée*. Paris : L'Harmattan, p21.

²² Ibid, p101-102.

explicite par son concepteur. Les objets, par eux-mêmes, ne sont pas signifiants, ils ne disent rien, ou plutôt, ils sont polysémiques : c'est l'exposition et son concepteur-qui leur donne sens, parmi un grand nombre de possibles. On dit alors que le musée raconte une histoire. C'est la muséologie de l'idée. »²³

Au muséum d'Histoire Naturelle, cette dernière approche est celle de la Grande Galerie notamment. La présentation fait sens, comme me l'a précisé Mme Fabienne Noé, responsable de l'action pédagogique et culturelle du département des Galeries. Par exemple, devant les vitrines illustrant le monde marin, les visiteurs sont amenés à déduire des dispositifs scénographiques (lumière, couleurs, regroupement des espèces) des informations relatives aux poissons et à leur milieu de vie. Il s'agit de décrypter l'exposition, de savoir la lire, d'en comprendre les codes pour s'appropriier les connaissances. Par ailleurs, d'autres dispositifs muséographiques, présents au MNHN, témoignent d'autres approches, reflets d'époques et de conceptions variées, qui donnent lieu à des échanges vifs à l'intérieur des équipes. Car exposer des spécimens en vitrines au MNHN s'oppose aux dispositifs interactifs de la salle dédiée au Narval, de conception plutôt canadienne, qui se distingue également de la Caravane de la Grande Galerie et des dispositifs tactiles qui l'entourent.

A l'inverse, le musée du Quai Branly illustre la muséologie d'objet et vise à susciter chez le visiteur « l'émotion et l'enthousiasme devant la splendeur et le mystère des objets »²⁴ ; position qui reflète notre « société du spectacle » selon Jacques Sergent et constitue selon lui un regrettable retour en arrière, au temps des cabinets de curiosités. Il relève pour le chercheur d'un « ethnocentrisme arrogant de la part de ses fondateurs, qui retirent les objets de leur contexte : parce qu'ils se suffisent à eux-mêmes dans leur esthétique sublime »²⁵. C'est une régression scientifique pour Jacques Sergent, un projet issu du démantèlement des collections du MNHN et celles du Musée d'Afrique et d'Océanie qu'il déplore du fait que les objets ne sont pas présentés dans une continuité de la préhistoire à l'histoire et à l'ethnologie, mais que « la synchronie est posée comme

²³ GOB, André. & DROUGUET, Noémie. (2010). *La muséologie, histoire, développement, enjeux actuels*. Paris : Armand Colin, p.34.

²⁴ SERGENT, Bernard. (2007). Du musée de l'Homme au musée du quai Branly : la régression culturelle. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°101, p109-118.

²⁵ Ibid.

absolu : un objet est extrait du passé pour prendre place, à rang égal, avec d'autres chefs-d'œuvre , dont l'âge importe peu. »

Davantage apparentée à l'approche d'un musée d'art, le musée du Quai Branly présente des objets sélectionnés sur leur valeur esthétique, objets recontextualisés par des dispositifs multimédia. Jean Davallon parle de muséologie hybride au sujet des musées tels que celui-ci, à la fois musée de Sciences et de Beaux-arts : « il paraît que la distinction entre muséologie d'objet et muséologie d'idée doit être abordée d'un point de vue plutôt comparatif que simplement historique. Si l'une vient après l'autre elles n'en font pas moins système. Beaucoup de développements de la muséologie actuelle viennent alors se ranger sous une troisième forme ; chacune des trois formes prenant sens l'une de l'autre. ²⁶»

Le musée du Quai Branly, pour échapper à une reconstitution stéréotypée et datée du contexte des objets ethnographiques, qui serait sujette à polémique, a choisi une approche par l'outil multimédia qui apporte des informations complémentaires relatives à l'utilisation des objets dans leur contexte d'origine. Ce musée souhaite « exprimer deux dimensions de l'objet, l'objet comme intégrant une histoire de l'art et l'objet en action [...] Les moyens scénographiques envisagés pour ranimer l'objet au musée passent par l'audiovisuel, qui permet « d'exprimer les effets et les modes d'action des objets, les conceptions de leurs usages et de leurs fonctions rituelles. Le musée permet ainsi au visiteur de faire l'expérience corporelle des espaces initiateurs et des objets qui les structurent et d'approcher les émotions esthétiques des objets ». Comme le précise le communiqué de presse, « le système d'information suit une ligne éditoriale précise, dont le but est d'offrir une image dynamique des pratiques culturelles et artistiques. »²⁷

Ainsi le musée du Quai Branly se positionne comme un acteur culturel, un musée novateur, ayant le souci d'attirer et de renouveler ses publics par une politique de rotation des expositions, que lui permettent ses impressionnantes réserves, offertes à la vue du public. Cette approche consumériste peut être décriée, elle a pourtant porté ses fruits en termes de fréquentation. L'enjeu est d'attirer le public par une muséographie

²⁶ DAVALLON, Jean. (2000). *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'harmattan.

attractive, et de se détourner d'une conception classique des objets, dont tendrait à s'éloigner également le Musée de l'Homme, dans les projets qu'il ambitionne.

Les questions liées à la scénographie sont au cœur du déploiement actuel des musées, et il semble pertinent d'y intéresser les visiteurs de demain, tant il existe une variété de modes de présentation et de médiation à interpréter et à comprendre.

Développer les compétences de visiteurs des élèves, en les initiant à la lecture d'expositions, permet de renouveler le partenariat entre l'école et le musée et dépasser les conceptions d'un musée-écrin, d'un lieu scolaire encore largement dominantes chez les élèves, au profit d'une vision d'un espace d'éveil à la sensibilité et à la curiosité.

II. La scénographie : un langage

Transformer les élèves en concepteurs d'une exposition sur le thème de la jungle m'a paru le meilleur moyen de les initier au langage scénographique. Ce travail s'est inscrit dans le programme de sciences *visant les éléments de connaissances et de compétences sur l'unité et la diversité du vivant et sur les êtres vivants dans leur environnement* autant que dans la *conception moderne* de l'éducation à laquelle fait référence Marie Sylvie Poli, « communicationnelle autant que didactique, où apprendre donne lieu à des changements d'attitudes et de croyances²⁸ ». Son article fait référence aux travaux de recherche en muséologie initiés dès les années 1990, en France, qui prônent une « conception culturelle de l'éducation au et par le musée, dans laquelle le visiteur quel qu'il soit est considéré comme curieux, sensible et intelligent » et qui permettent de penser le musée non pas comme « une boîte à contenus, un écrin pour objets et modes de vie patrimonialisés, mais comme un miroir en perpétuel changement de savoirs et de valeurs constamment modifiés et renégociés par chaque société²⁹ ».

Considérer la scénographie comme un langage, c'est situer d'emblée l'exposition comme un dispositif de communication et non simplement comme une réunion et présentation d'objets, rendus lisibles par l'introduction de textes explicatifs. Cette approche est loin de faire consensus au sein de la profession, comme le rappelle Jean Davallon : « La difficulté majeure que rencontre qui veut aborder l'exposition comme un média -c'est-à-dire comme dispositif producteur de signification à destination d'un public - est l'idéologie, que nous appellerons idéologie de la *saisie immédiate du sens des objets* et qui est curieusement assez répandue dans le monde des musées, selon laquelle les objets appartiennent au monde de la *réalité* et sont compréhensibles comme tels, sans la médiation ni du langage ni d'une activité cognitive [...] La conséquence pratique, dans le domaine de l'exposition, de l'idéologie de la saisie immédiate du sens des objets est de croire qu'il suffit de rendre les objets accessibles physiquement pour que leur compréhension intervienne. Elle revient donc à nier toute dimension sémiotique ou médiatique possible à l'exposition, tout effet de

²⁸ POLI, Marie-Sylvie. (2013). Education et Musée. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherches*. Paris : Actes Sud, p165.

²⁹ Ibid, p166.

production de sens de la mise en exposition.³⁰ » Travailler avec les élèves autour de la production de sens par des dispositifs, des mises en scène, certains agencements est d'autant plus pertinent que l'exposition, pour eux, se résumait au départ du projet, à accrocher au mur l'ensemble des illustrations recueillies et les exposés écrits qu'ils avaient réalisés lors de la phase de recherche documentaire sur la jungle, sans autre préoccupation. Au fur et à mesure leur conception a évolué vers la prise en compte de l'exposition comme un média à interpréter par le visiteur et donc comme une œuvre à construire, ce qui leur a permis de penser au parcours, à la sélection des objets (textes et images) et à leur ordonnancement, à leur mise en résonance, et de développer des compétences dans divers champs disciplinaires.

1/ Le projet d'exposition

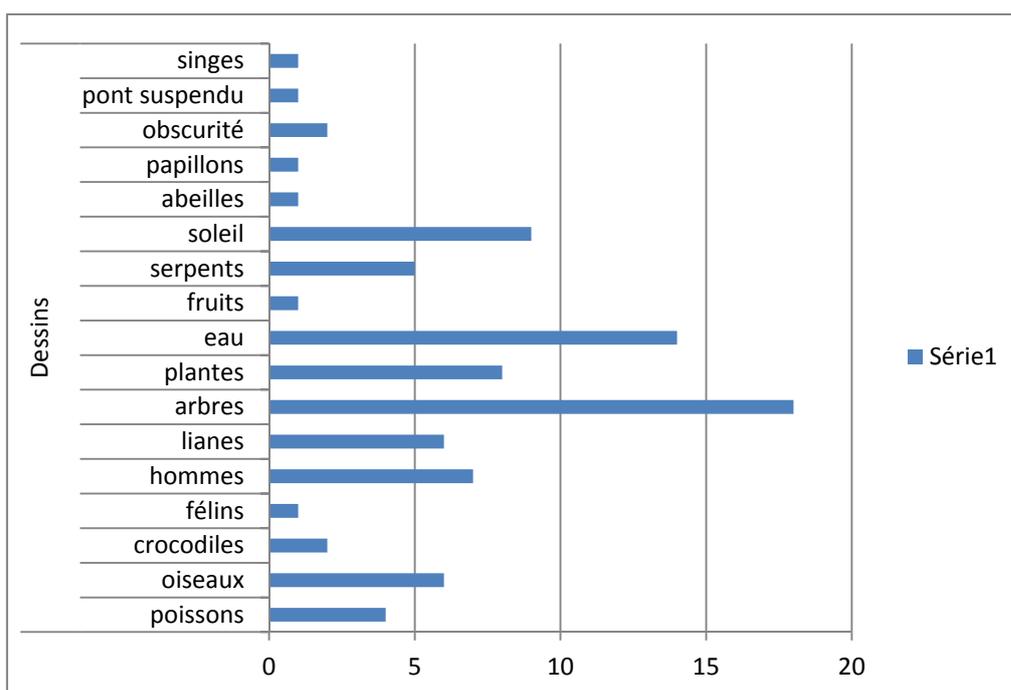
Le projet d'exposition sur la jungle a été présenté aux élèves comme s'inscrivant dans le programme de sciences, traitant de la biodiversité, du fonctionnement et de l'unité et la diversité du vivant. Dans un second temps et volontairement, je leur ai présenté l'objectif transversal qui lui était lié, à savoir un travail en arts visuels et histoire des arts lié à l'œuvre du peintre Henri Rousseau. Je m'attendais en effet à une incompréhension de leur part si d'emblée je présentais le projet comme mêlant deux domaines bien distincts, scientifique et artistique, au sein d'une même exposition, ce qui n'a pas manqué d'être. Noter qu'il est inconcevable pour les élèves de faire dialoguer deux genres d'expositions, est tout aussi intéressant que de les interroger sur leurs conceptions de la jungle. Recenser le *savoir déjà-là* a donc constitué la base du travail de recherche documentaire qui leur a été demandé par la suite, et s'est traduit par la production d'un dessin légendé.

Les élèves ont eu pour consigne, en premier lieu, de représenter la jungle par le dessin (annexe n°7), avec les outils de leurs choix et de légender leur travail. C'est volontairement que le terme imprécis de jungle a été préféré à celui de forêt tropicale, dans l'optique de ne pas orienter et influencer les élèves vers la notion à faire émerger. Cette production visait à évaluer les représentations des élèves, et je ne leur ai pas dit que je souhaitais voir ces productions au sein de l'exposition, afin de préserver la

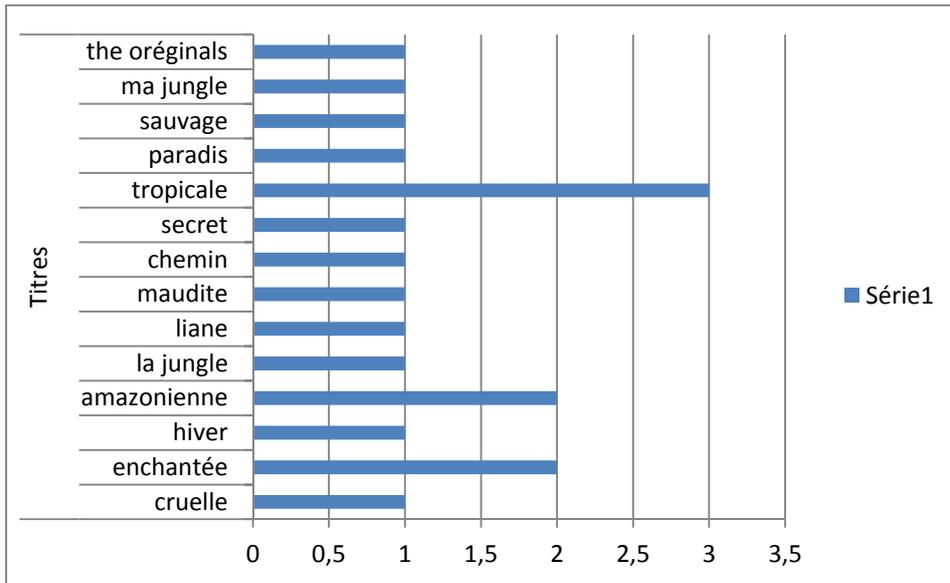
³⁰ DAVALLON, Jean. & FLON, Emilie. (2013). Le média exposition in *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherches*. Paris : Actes Sud, p25.

naïveté qui pouvait s’y exprimer, à la manière des dessins d’Henri Rousseau. Mon idée étant de voir comment les élèves allaient ultérieurement faire cohabiter ou non leurs œuvres avec celles du peintre. Le dessin était aussi envisagé comme moyen de pallier les éventuelles difficultés à exprimer par des mots ce qu’est la jungle puisque je leur ai ensuite soumis un questionnaire visant à évaluer leurs références sur le thème abordé (annexe n°4).

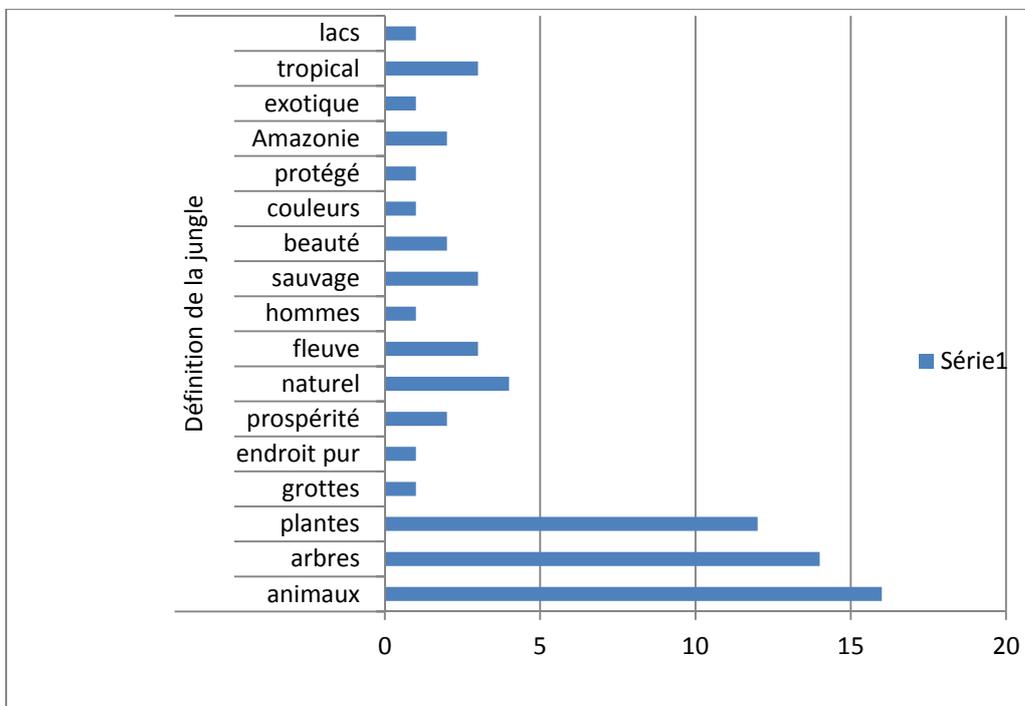
Les élèves ont majoritairement représenté des arbres, dont cinq occurrences de palmiers. Il s’agit pour quatorze d’entre eux d’un milieu humide, sachant que huit fleuves ont été dessinés pour cinq lacs. Soleil, plantes à fleurs, hommes, oiseaux et lianes constituent les sujets les plus représentatifs de la jungle, mais dans une moindre proportion. Viennent ensuite les serpents et les poissons, alors que les crocodiles, les singes, les félins et les insectes sont peu présents. C’est donc un milieu végétal chaud et humide qui transparaît, abritant surtout des hommes, oiseaux, serpents et poissons.



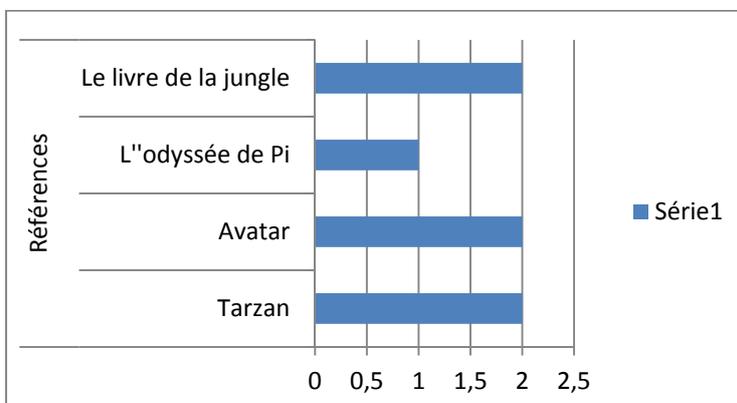
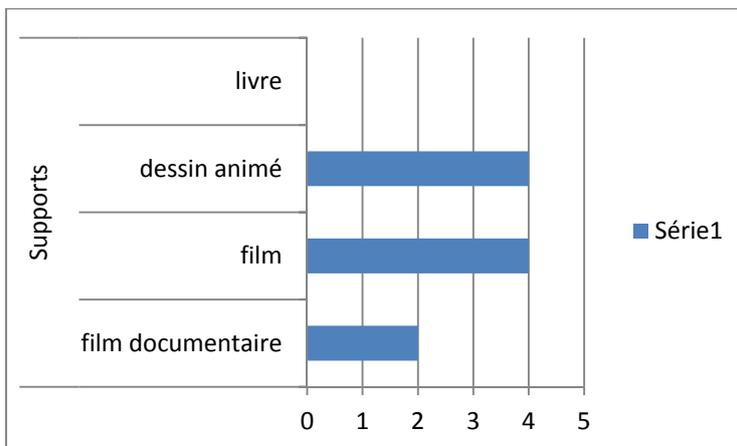
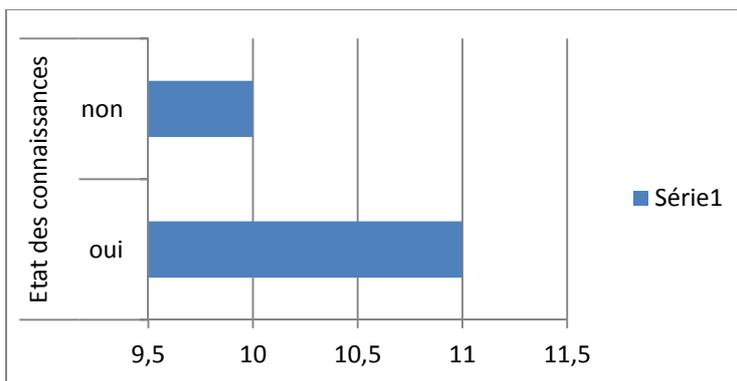
Trois élèves nomment la jungle *tropicale*, deux autres *amazonienne*, et deux encore *enchantée*. La jungle est aussi qualifiée de paradis, d’endroit secret mais aussi cruel, maudit et sauvage. Une référence apparaît saugrenue, celle relative à l’hiver.



La jungle semble donc un milieu paradisiaque mais potentiellement dangereux et les espèces abritées spécifiquement dans ce milieu de vie semblent méconnues des élèves. Travailler sur la biodiversité de la jungle apparaît alors pertinent, d'autant plus que l'analyse du questionnaire qui a suivi montre une quasi-absence de référence sur ce point. A la question *Qu'est-ce que la jungle ?* les élèves ont répondu majoritairement par la forêt, règne des végétaux et des animaux.



Ils ont qualifié ce lieu, dans une moindre mesure, de naturel, sauvage, tropical, et ont fait référence à l'eau et à une certaine prospérité et beauté. Cet imaginaire ne renvoie pas forcément à des références scientifiques ou culturelles dans la mesure où dix élèves prétendent n'avoir rien lu ou vu sur la jungle contre onze qui disent avoir vu des films sur la jungle. Il s'agit à part égale, du film *Avatar* et des dessins animés *Tarzan* et *Le livre de la jungle*. *L'odyssée de Pi* n'est cité que par une élève alors que deux autres évoquent les films documentaires.



Le grand absent comme support privilégié de connaissances est le livre, qui n'est pas une seule fois cité, si bien que la recherche documentaire qui à présidé à l'exposition s'est fondée principalement sur des documentaires (*La jungle* de Tatsuhide Matsuoka de l'Ecole des loisirs et *Au cœur de la jungle* de Jen Green aux éditions Gallimard) et encyclopédies papiers et électroniques. Afin d'enrichir leurs connaissances, les élèves, individuellement, ont eu pour tâche de collecter des informations par écrit, sur un sujet de leur choix, inscrit dans un des grands domaines suivants, en lien avec les programmes : les forêts, les végétaux, les animaux du jour, les animaux de la nuit, la jungle menacée (annexe n°1). Répartis au sein de ces cinq groupes, les élèves ont, dans un second temps, confronté leurs recherches et sélectionné les objets (textes et images) en vue de l'exposition. Ces cinq familles constituent les cinq unités abordées dans l'exposition, complétées par un travail final, réalisé en arts visuels, pour lequel il était demandé de représenter la jungle, par la technique du papier déchiré et collé.

La transposition et la traduction du travail de recherche documentaire en des dispositifs muséographiques a constitué l'étape suivante du projet (annexe n°2). Elles ont amené les élèves à réfléchir aux supports, à l'agencement des illustrations, à la rédaction de cartels, et surtout à l'ordre d'apparition des cinq familles travaillées. Pour cela, les élèves ont du débattre, justifier leurs points de vue et argumenter sur les propositions faites par leurs camarades. Bousculés dans leurs conceptions de ce qu'est une exposition, comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ils ont du se remettre en question et travailler l'écoute, ce qui ne fut pas une mince affaire, d'autant plus qu'un grand nombre pensait avoir terminé le travail au stade des exposés écrits : l'exposition consistant à les afficher tout simplement au mur. C'est oublier que « Toute *mise en exposition*, en tant qu'elle accomplit un choix, un prélèvement, un rassemblement, une disposition et une composition d'objets en un lieu, effectuée conséquemment une mise en contexte spatiale, sensible, perceptive, conceptuelle, qui produit, n'en déplaie, de la signification. Or, c'est précisément cette production de signification qui va faire de l'exposition un dispositif de communication »³¹.

³¹ Ibid, p.26.

2/ Une communication par l'espace

Pour amener les élèves à se décentrer du contenu scientifique de l'exposition, sur lequel ils se sont longuement penchés, et à considérer désormais l'exposition du point de vue d'un espace signifiant à construire, j'ai dans un second temps introduit une séquence en arts visuels et histoire des arts autour de l'œuvre du Douanier Rousseau. L'étude de tableaux est en effet un bon tremplin pour aborder la question de l'agencement, dans la mesure où elle amène les élèves à réfléchir aux notions de composition, format, couleur, message et leur demande d'interpréter les œuvres, de les situer dans un contexte et une époque donnés. Les élèves ont donc cheminé dans les œuvres proposées et se sont raconté des histoires, ce qui a préparé en quelque sorte leur future réflexion autour de la mise en scène des contenus et du parcours de l'exposition.

Le rêve, un des tableaux les plus connus d'Henri Rousseau parmi sa série consacrée à la jungle (annexe n°12) est le tableau auquel les élèves ont été confrontés en tout premier lieu. Il ne leur a pas été présenté dans son intégralité mais dévoilé progressivement, par un système de caches (annexe n°11), ceci afin que les élèves émettent des hypothèses sur le thème traité par le peintre, mettent en lien les divers éléments constitutifs du tableau, pour dans un second temps réfléchir à sa signification. Les élèves ont tout d'abord vu la femme allongée sur le divan et se sont questionnés à son sujet : Qui est-elle ?, Où est-elle ? Que montre-t-elle du doigt ? Ils ont du ensuite intégrer à leurs hypothèses un second élément dévoilé, le lion, et le mettre en lien avec la figure féminine. C'est alors qu'un début d'histoire a émergé : « la femme a peur de se faire manger, c'est pour cela qu'elle pointe le fauve du doigt ». Après avoir caché de nouveau le lion, j'ai dévoilé le joueur de flûte, et c'est une tout autre histoire qui s'est bâtie autour du lien entre la femme et la musique : les élèves ont imaginé qu'elle était envoutée, qu'elle rêvait ou bien encore qu'elle demandait au joueur de flûte d'endormir le lion avec sa musique. Une fois le cache enlevé, les élèves ont pu apprécier dans sa totalité le tableau et faire le lien avec la jungle, à partir du relevé des différentes espèces d'animaux et végétaux représentées ; ils en ont alors conclu que la jeune femme dormait et rêvait à une jungle imaginaire, aiguillés par le dessin du divan au milieu de la végétation.

Le but de cette étude visait à montrer aux élèves qu'une multitude d'interprétations émerge à partir de la mise en réseau d'éléments épars du tableau. Les sensibiliser à la notion de composition a permis également d'attirer leur attention sur le fait que le sens d'une œuvre est autant dans le thème traité et le contenu que dans la mise en espace et en couleurs. Des prolongements en arts visuels (annexe n°10) ont permis aux élèves de travailler sur ces questions d'agencement et de couleur, dans la mesure où ils devaient par groupe de cinq élèves réaliser une composition représentant la jungle, selon la technique du papier déchiré. Étaient mis à leur disposition divers types de papiers colorés aux textures variées afin qu'ils puissent opérer des choix en rapport avec les figures qu'ils souhaitaient représenter et les effets qu'ils souhaitaient réaliser. Mais c'est surtout en réfléchissant au montage de l'exposition, à la manière dont allaient devoir être présenté l'ensemble de leurs recherches, que les élèves ont pu réinvestir leurs acquis.

Chaque groupe d'élèves, ayant travaillé sur le même domaine (les animaux du jour, de la nuit etc.), a ensuite réfléchi, en privé, à la présentation du fruit de sa recherche et à sa future mise en exposition. La première étape d'élaboration de l'exposition a consisté à regrouper et afficher au tableau les illustrations et les textes, famille par famille et à confronter les points de vue sur les agencements proposés (annexe n°2). L'approche consistait à demander aux élèves-spectateurs ce qu'ils comprenaient de la mise en scène de leurs camarades, pour ensuite demander à ces derniers si cela correspondait à leur intention, pour enfin éventuellement apporter des modifications en fonction de la pertinence des remarques. Les *conflits sociocognitifs* ont ainsi percé entre le parti-pris d'agencer les illustrations d'animaux en référence à la classification par espèce ou celui de les contextualiser, de faire référence à leurs milieux de vie. Ainsi, le premier réflexe du groupe ayant travaillé sur les animaux du jour fut de regrouper les espèces entre elles : les mammifères et les oiseaux d'un côté, les reptiles de l'autre, en ne se souciant pas de l'arrière plan des photographies de ces animaux. C'est pourtant cet arrière plan qui a retenu l'attention de certains membres du public (annexe n° 19) qui ont trouvé plus pertinent de regrouper ensemble les animaux saisis en plein vol (le quetzal et l'écureuil volant), ceux posés sur des branches d'arbres (le jaguar, le papillon et le perroquet) - aussi différents qu'ils puissent être dans la mesure où c'est le lieu de vie qui importait pour eux - pour finir par les reptiles qui évoluent au sol. Convaincus par cette

proposition, mettant en scène les animaux dans leur environnement, à chaque strate de la forêt, le groupe a revu sa présentation, en prenant en compte cette dimension spatiale, plus conforme à la réalité (annexe n°16).

Un autre point de conflit a surgi au sujet de la présentation des animaux de la nuit. Si le choix d'un fond vert pour disposer un grand nombre d'illustrations a fait consensus, en référence à la couleur de la végétation, un fond noir lui a été préféré pour agencer les photographies de serpents, chauve-souris et tarsier. La question s'est posée de savoir si la couleur noire était suffisamment signifiante et certains élèves ont trouvé judicieux de reprendre l'idée des caches utilisés lors de la présentation du tableau du Douanier Rousseau, pour masquer les illustrations et renvoyer à l'atmosphère nocturne. Mais des protestations ont fusé au prétexte que « dans les musées, il est interdit de toucher aux objets et que cela ne se fait pas » (annexe n°17). Pour appuyer cette proposition et infléchir le débat vers la question des dispositifs, j'ai donc demandé aux élèves de réfléchir aux endroits dans lesquels se cachaient ces animaux, à savoir les branches et creux des arbres et au moyen de restituer ce décor. C'est ainsi que le creux d'un arbre a été réalisé à partir d'une grande feuille de Canson enroulée sur elle-même, à la manière d'un cylindre, laissant voir, par des échancrures pratiquées dans le papier, les images d'animaux collées à l'intérieur (annexe n°15). Ce dispositif est intéressant du fait qu'il sensibilise les élèves à la gestion du regard et des points de vue ; travail du scénographe, et qu'il leur prouve que les visiteurs sont actifs lors d'une visite d'exposition. Ce détour leur a permis finalement d'admettre la pertinence des caches, dont ils ont particulièrement apprécié le côté ludique.

La mise en exposition a pris un tournant à ce stade, pour évoluer vers la recherche d'expériences sensorielles. Les élèves ont évoqué la question d'un fond sonore (les cris des animaux, l'eau qui coule) et ont désiré réaliser un rideau de lianes, que le visiteur aurait à passer (annexe n°9). Au fur et à mesure, le contexte spatial est apparu aux élèves comme la question centrale à traiter, grâce aux débats engendrés par le changement de rôles, qui leur a fait adopter tantôt la posture de créateur, tantôt celle de spectateur. Ils ont pu ainsi faire sienne la déclaration de Marie-Sylvie Poli : « La question de la transmission de la connaissance au/par le musée ne se limite donc plus à une question de captation de l'intelligence par le discours objectif scientifique ; le

recours à des procédés scénographiques ou expographiques qui visent à toucher le visiteur par l'émotion est désormais acté par les pédagogues, les formateurs et par les médiateurs³² ».

Le travail mené sur la mise en scène de l'exposition s'est terminé par une réflexion autour du parcours, de l'ordonnancement des panneaux et de la combinaison des productions scientifiques et artistiques ; sur ce dernier point aussi, des idées reçues ont été discutées. En effet, j'ai questionné les élèves sur la place, au sein de l'exposition, des tableaux du Douanier Rousseau et de leurs productions en arts visuels (dessins et papiers collés) et il s'est avéré qu'à l'unanimité, ils n'envisageaient pas de mélanger les genres. J'ai pourtant avancé que ponctuer le parcours de leurs dessins ou des reproductions de tableaux pouvait faire sens, mais sans réussir à les convaincre. La question fut donc de savoir si les productions artistiques ouvriraient ou clôtureraient l'exposition. Ces deux options ont divisé les élèves, si bien que j'ai conduit le débat en leur demandant quel était le sens de leur exposition, le message adressé. Au départ, ils furent enthousiasmés par la proposition d'une camarade de clore la visite sur une note artistique, afin de « continuer à rêver à la jungle chez soi », pour citer l'élève. Mais cette proposition n'a pas été retenue face à l'argument du groupe ayant travaillé sur les espèces en danger dont l'objectif était plutôt d'avertir le visiteur des menaces qui pèsent sur la jungle. Ils décidèrent donc de débiter l'exposition par la présentation, sur le même plan, de leurs dessins mêlés aux tableaux du peintre, panneau qu'ils ont intitulé « La jungle imaginaire de la classe de CM1 et du Douanier Rousseau » (annexe n°8).

Le débat mené sur le sens de leur exposition a également permis de rejeter l'idée évoquée d'écrire un texte de présentation du peintre, en entrée d'exposition : « sinon on va croire que l'exposition est sur les œuvres du Douanier Rousseau et non sur la jungle ». Cet objectif en tête, les élèves n'ont eu aucune difficulté à déduire le parcours, qui mène le visiteur, attiré « par la beauté des peintures et des dessins » à apprécier les collages, pour pénétrer ensuite dans la forêt (des panneaux à roulettes ont permis de

³² POLI, Marie-Sylvie. (2013). Education et Musée. In *Culture & Musées, Hors-série La muséologie : 20 ans de recherches*. Paris : Actes Sud, p171.

cloisonner l'espace) y découvrir la variété des plantes et les animaux nocturnes, pour finir par apprendre que de nombreuses espèces animales sont en voie d'extinction.

Réfléchir au sens de la visite a permis aux élèves de hiérarchiser et mettre en résonance tout leur travail mais surtout de l'aborder du point de vue du récepteur, celui qui construit du sens par ses déambulations. A tour de rôles réalisateurs et spectateurs, ils ont compris que la conception d'une exposition est un processus de communication et que le discours expographique dépend des choix d'agencement opérés ; à partir de mêmes objets, une multitude de messages peut être envoyé au visiteur, selon l'option scénographique choisie.

3/ Les apprentissages en jeu

La réalisation de l'exposition fut pour les élèves l'occasion de multiples apprentissages, tant au niveau du contenu, relatif à l'écosystème des forêts tropicales, que de la forme, l'aspect scénographique. En plus d'avoir appréhendé un nouveau mode d'expression, fondé sur l'espace, ils se sont familiarisés avec les codes muséographiques, ont développé des compétences transversales conformément aux instructions officielles, tout en adoptant une nouvelle posture. Finalement, l'objet d'étude scénographie se situe au carrefour de nombreux domaines d'apprentissage.

En tout premier lieu, il convient de noter que le projet de sensibiliser les élèves à la scénographie d'exposition est né des échanges avec des professionnels de musées et de la lecture de la thèse de Cora Cohen, pour qui le partenariat entre l'école et le musée ne pourra être fécond que si l'on initie les élèves à la lecture d'exposition. L'idée défendue est que « la contemplation naît d'un apprentissage [...] et que le fait d'apprendre à voir est une mission essentielle du musée³³ ». Les élèves ont appris au fil du temps à se détacher de l'objet de leur recherche pour réfléchir à sa contextualisation et à sa mise en réseau : le contenu scientifique a laissé place à la forme scénographique et à son mode d'expression. L'enjeu est moins d'aborder l'exposition à partir de connaissances acquises antérieurement que de développer un savoir-être. « Des attitudes, des questionnements, des rapprochements, des comparaisons, des distinctions, à partir et autour des objets présentés peuvent permettre une prise de conscience des concepts

³³ COHEN, Cora. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur*. Paris : L'Harmattan, p103.

exposés [...] Le sens de l'éducation muséale est de permettre aux visiteurs de vivre des démarches plutôt que de se limiter à une transmission d'information³⁴ ».

C'est ainsi que les élèves ont avancé dans leur projet en tâtonnant, en opposant leurs arguments et en changeant de points de vue. La prise en compte de la surface d'exposition, des supports disponibles, du caractère signifiant de leurs formes et couleurs a constitué un tournant dans la réalisation de l'exposition : ils sont apparus au service du contenu, du discours. C'est de cette manière que les élèves se sont initiés au langage scénographique, en s'intéressant au sens de la visite, à l'agencement des panneaux, en s'interrogeant sur la place du texte au sein de l'exposition, du bien fondé des étiquettes, comme aide à l'interprétation : « Le va-et-vient de l'objet au texte permet au visiteur d'instruire un travail cognitif ou affectif comme identifier, nommer, interpréter, comprendre, confirmer, éprouver ou ressentir une émotion, retrouver ou ancrer cet item dans sa mémoire. Bref, le rapport de proximité et la relation implicite texte / item suscitent une pratique de reconnaissance et d'appropriation. Etiqueter, c'est, par le recours à un petit texte, établir un rapport de médiation entre le visiteur et l'objet³⁵ ». Les élèves ont bien compris le rôle des étiquettes dans le processus d'interprétation de l'expôt et de conduite du regard, lorsqu'ils ont finalement abandonné l'idée d'écrire un texte présentant le Douanier Rousseau, au prétexte que les visiteurs seraient trompés sur le contenu de l'exposition. La signalétique fut aussi au centre de leur préoccupation. Les élèves ont rythmé leur exposition au moyen d'affiches introduisant les divers domaines travaillés, à la manière de panneaux-indicateurs (annexe n°18) : « La jungle imaginaire de la classe de CM1 et du Douanier Rousseau ; Pénétrons dans la jungle ; Les forêts ; Les végétaux ; La nuit et le jour ; Le panneau d'avertissement ». La signalétique joue un grand rôle dans le déroulement de la visite et dans le processus de communication, dans la mesure où elle propose un parcours et prend en charge le visiteur en conduisant son regard : « elle correspond à deux principes indissociables : le principe d'identification-désignation qui fournit des renseignements

³⁴ Ibid, p107.

³⁵ JACOBI, Daniel. & JEANNERET, Yves. (2013). Du panneau à la signalétique : lecture et médiations réciproques dans les musées. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche*. Paris : Actes Sud, p51.

sur les noms des espaces et indexe ce qui est pertinent ; le principe de balisage et de jalonnement qui fournit des renseignements sur les directions à emprunter »³⁶.

Il est important de noter que les élèves, alors même qu'ils considéraient avant la réalisation du projet, le musée comme un lieu d'apprentissage par les textes, n'ont pas souhaité intégrer au parcours des panneaux entièrement dédiés à l'écrit, pour focaliser leur attention sur l'agencement des visuels. Et pourtant, bon nombre d'élèves avaient consigné l'objet de ses recherches sous forme d'exposés écrits, si bien que j'ai proposé, pour valoriser leur travail d'intégrer les informations collectées sous forme de cartels. Au final, le seul panneau rédigé est celui sur lequel se clôt la visite, en référence à la fragilité du milieu de vie. On peut se demander si le fait d'avoir sensibilisé les élèves à la dimension spatiale de l'exposition ne les a pas incités à se désintéresser du texte. Et pourtant « l'écrit est indispensable pour que le média exposition intègre en son sein la fonction de registre des aides à l'interprétation, registre qui joue lui-même un rôle déterminant dans l'éducation non formelle ³⁷ ». Les élèves, malgré tout, ont développé leurs compétences dans le domaine du Français. Les exposés, les cartels, les étiquettes leur ont permis de travailler la rédaction, comme le préconise les I.O³⁸ : « Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire. Rédiger des textes courts de différents types en veillant à leur cohérence, à leur précision ». La rédaction des cartels et panneaux leur a permis de réinvestir leurs acquis en grammaire du verbe, sur l'utilisation des temps notamment. Les élèves ont aussi enrichi leur vocabulaire relatif à la biodiversité, aux animaux et aux végétaux. Les arts du visuel, avec la découverte d'un représentant de la peinture naïve, n'ont pas été oubliés d'autant plus qu'ils ont été mis en résonance avec un travail d'expression plastique.

Mais « le grand chantier » fut sans nul doute celui de l'expression orale, de la verbalisation de ses émotions, de l'expression et de la justification de son point de vue. En effet, chaque étape franchie au cours de l'élaboration de l'exposition l'a été à partir et grâce aux débats qui ont opposé les élèves entre eux. Somme toute, une bonne part du projet d'exposition repose sur le socle commun : la maîtrise de la langue française, la

³⁶ Ibid, p54.

³⁷ Ibid, p66.

³⁸ B.O. du 3 juin 2008.

culture scientifique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative. La dimension collective du projet et la nécessité d'opérer des choix et d'arriver à un consensus a permis également à chacun d'évoluer dans ses propres représentations, entraînant les élèves dans une véritable dynamique de construction de savoirs et de postures.

Le véritable enjeu du projet est de savoir si la réalisation de l'exposition et l'acquisition de nouvelles compétences qui en dépend, incite les élèves à renouveler leur regard sur les musées et les expositions et leur fait adopter une nouvelle posture. Car comme l'écrit Serge Chaumier, « l'exposition n'est pas l'apanage des musées. C'est un phénomène transversal qui appartient à bien des sphères, touristiques, commerciales, de loisirs et de divertissement aussi bien que culturelles et patrimoniales »³⁹. Il ajoute qu'« il est souvent dommage que ce moyen d'expression soit utilisé sans autre forme de procès, sans beaucoup de réflexion sur les conditions de sa réception, de son fonctionnement et de ses usages [...] alors que quelques règles élémentaires, comme celles de l'écriture des textes, de l'éclairage ou de la circulation des publics à l'intérieur, suffisent souvent à faire la différence ». La réception par le visiteur du discours expographique est au centre du projet. Il s'agit de sensibiliser les élèves à un minimum de savoir-faire muséographique, afin de les entraîner à percevoir l'exposition comme un processus de communication, car un ensemble de pré-requis est nécessaire à l'appropriation du média exposition comme l'exprime Cora Cohen. L'enjeu est que les élèves conçoivent l'exposition comme un point de vue proposé sur un sujet donné et donc comme un propos discutable.

A l'heure actuelle, les expositions et les musées sont à considérer comme des lieux de dialogue et d'interprétation, et le visiteur comme un collaborateur, comme me l'a confirmé Mme Parent en parlant de musée-agera au sujet du futur Musée de l'Homme. Le visiteur n'est plus considéré comme un sujet à éduquer, mais comme un acteur engagé dans une dynamique de construction de savoirs. Serge Chaumier l'écrit : « l'exposition découvre une nouvelle muséologie participative parce qu'interprétative, où le public n'a plus simplement à se taire et à apprendre, mais d'abord à se positionner

³⁹ CHAUMIER, Serge. (2012). *Traité d'expologie. Les écritures de l'exposition*. Paris : La documentation française, p.11.

et à dire ce que le sujet ainsi nourri par l'exposition lui inspire⁴⁰ ». Cette ambition actuelle des musées demande donc de la part des visiteurs d'être capable de faire des rapprochements entre les éléments exposés, d'être attentif au parcours, d'inférer les intentions des concepteurs, bref comme l'écrit Jean Davallon : « la compétence du visiteur pèse ainsi d'un grand poids dans la production des significations⁴¹ ». Une fois ses ressorts scénographiques dévoilés, l'exposition ne peut plus seulement apparaître comme une visite d'agrément, et un vecteur d'apprentissage, mais comme un processus communicationnel, une expérience de transformation d'un visiteur en un acteur.

L'étude de la scénographie, à travers la réalisation d'une exposition, permet en définitive de former un visiteur, dont on peut dire que « celui-ci est désormais conçu en interaction constante avec la situation muséale et sa visite est une expérience sociale, culturelle, affective, voire politique, qui s'intègre dans des corps de pratiques et dans des rapports aux territoires, aux institutions, aux médias »⁴².

⁴⁰ Ibid, p47.

⁴¹ DAVALLON, Jean. (2011). Le pouvoir sémiotique de l'espace. Vers une nouvelle conception de l'exposition ? *Hermès*, n°61.

⁴² EIDELMAN, Jacqueline. & GOTTESDIENER, Hana. & LE MAREC Joëlle. (2013). Visiter les musées : expérience, appropriation, participation. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche*. Paris : Actes Sud, p74.

III. La scénographie au cœur d'une posture de visiteur-acteur

Concevoir le musée comme un média, les déambulations au sein des expositions comme de véritables expériences, qui transforment les visiteurs et les engagent dans des dynamiques de développement, c'est envisager un processus d'acculturation, qui vise à former des citoyens éclairés. Le fait d'apprendre à lire une exposition entraîne les élèves dans une démarche de construction de savoirs et leur donne des clefs d'accès à la culture. « Ils sont aptes à réinvestir ces comportements dans d'autres lieux. Ils deviennent des visiteurs actifs, s'interrogeant sur les mises en scène, et les intentions des concepteurs. Ainsi, ils trouvent leurs places au sein des espaces muséaux et en ont des représentations plus positives⁴³ ». Seulement, sensibiliser les élèves à la scénographie d'expositions dépasse le simple souci de démocratisation culturelle, cela leur fait adopter une posture critique : il s'agit de regarder, questionner et analyser, pour comprendre les intentions d'un discours, quel qu'il soit. Sachant les enjeux commerciaux et politiques liés à certaines expositions, cette dimension est d'importance et les compétences acquises seront transférables à d'autres sphères. Ceci est d'autant plus pertinent dans le contexte de société de consommation actuel et qui fait dire à Laurent Gervereau que « nous devons apprendre à regarder et savoir ne pas être consommateurs passifs ».⁴⁴

C'est à la faveur de l'essor des expositions culturelles et scientifiques et la rénovation des musées que le public s'est trouvé au centre de la recherche en muséologie. Les métissages disciplinaires ont ouvert de nouvelles perspectives théoriques, en particulier s'agissant des relations entre états affectifs et jugement critique, des processus de socialisation et d'individualisation de la culture et des formes du rapport au politique aujourd'hui.⁴⁵ » La sphère marchande investit le musée qui ne peut plus être considéré comme un unique lieu de conservation, si bien qu'il faut garder à l'esprit que « somme toute, l'histoire du visiteur d'exposition est un peu l'histoire de ce qu'on attend de lui et

⁴³ COHEN, Cora. (2002). L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée. *La lettre de l'OCIM*, n°80.

⁴⁴ GERVEREAU, Laurent. (2008). *Images, une histoire mondiale*. Paris : Nouveau monde, p266.

⁴⁵ EIDELMAN, Jacqueline. & GOTTESDIENER, Hana. & LE MAREC Joëlle. (2013). Visiter les musées : expérience, appropriation, participation. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche*. Paris : Actes Sud, p73.

celle des moyens mis en œuvre pour qu'il s'y conforme ». Autant dans cette optique valoriser le questionnement.

1/ Questionner : du rôle de concepteur au rôle de spectateur

L'exposition s'est structurée progressivement à partir des échanges des élèves, de leurs questionnements et de leurs positionnements, tantôt concepteurs, tantôt public (exemple de débat : annexe n°19). Ils ont avancé en tâtonnant, et en se confrontant les uns aux autres. Cette démarche leur a été favorable, dans la mesure où le débat leur a permis d'énoncer leurs idées préconçues et d'en vérifier la validité en les soumettant au groupe classe, mais aussi car elle leur a permis d'écarter toute certitude et valoriser l'état de recherche et d'ouverture d'esprit. Cette procédure a été un bon moyen d'initier les élèves à l'esprit de tolérance et de les habituer au travail collaboratif, point important auquel j'ai dû veiller tout au long du projet, tant le phénomène de *leader* au sein de chaque groupe de travail se manifestait. Visiblement, les élèves n'ont pas été trop déstabilisés, en dehors d'un élève qui a déclaré ne pas avoir aimé débattre (« J'ai aimé quand on préparai la jungle et j'ai moins aimé quand l'après-midi on parlai de sa » [sic] : Emre). Hormis les avoir guidés et aidés, je me suis efforcée de ne rien faire à leur place et me suis éloignée de tout formalisme et dogmatisme. Les élèves ont cherché, se sont approprié le projet et l'ont fait avancer à leur rythme, en faisant des compromis, et c'est sans doute la raison pour laquelle si peu d'élèves ont montré des points d'insatisfaction au terme du projet, lorsqu'ils ont dû répondre à la question de savoir s'ils étaient satisfaits du résultat (annexe n°5-6) ; seulement quatre élèves supprimeraient les collages, mettraient plus de textes ou remplaceraient le rideau de lianes par un rideau vert. En fin de compte, tout au long du projet, « les élèves ont procédé à une remise en question de leur conception spontanée »⁴⁶ et la grande préoccupation a été de « transformer avec les élèves les questions en hypothèses expérimentalement vérifiables⁴⁷ ». C'est par le débat, qu'ils ont construit l'exposition mais aussi structuré leur apprentissage : « la pratique du débat amène également l'apprenant à repérer et expliciter ses démarches intellectuelles, sa façon de mener sa pensée, de mobiliser ses connaissances, d'inscrire de nouvelles connaissances et de

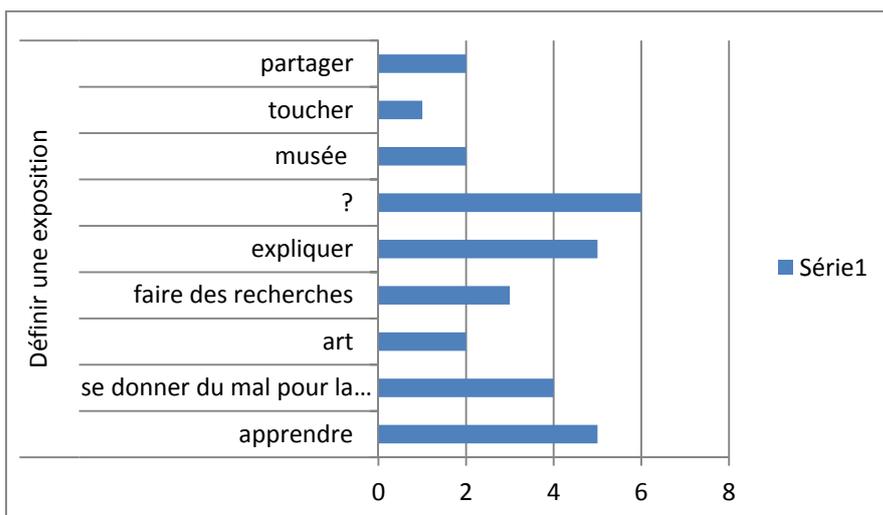
⁴⁶LETHIERRY, H. & HAERI-SOULA, C. (2003). Mettre à la question : une « manière d'être » pédagogique. *Actes JIES XXV*.

⁴⁷ Ibid.

nouveaux savoir-faire et être dans ceux qu'il possède déjà ou contre ce qu'il croit savoir ». Cette dimension réflexive est capitale, dans la mesure où elle est au cœur de la posture de visiteur-acteur encouragée par l'actuelle muséologie, mais il faut reconnaître que c'est un travail ambitieux pour des élèves de CM1, à entretenir tout au long de la scolarité, « de façon à former un citoyen qui soit capable d'intervenir dans la vie à plusieurs niveaux de citoyenneté et dans la vie en général en questionnant le monde⁴⁸ », comme le rappelle Françoise Werckmann. La pédagogie de projet entraîne l'apprenant dans un processus d'organisation, de réorganisation et de régulation d'informations qui favorise le dialogue intérieur et montre combien sont liés l'affectif, le cognitif et le sens en régulations multiples, pour paraphraser l'auteur. Et c'est sans doute la dimension affective qui va permettre aux élèves de conserver, en tant que spectateur, cette posture de questionnement face à une nouvelle exposition, dans la mesure où entrera dans leur appréciation de celle-ci, leur expérience de concepteur.

Les élèves ont été des concepteurs d'exposition, ayant pour tout *bagage professionnel* des représentations stéréotypées du musée, qu'ils avaient du mal à distinguer de l'exposition. A l'issue du projet, peut-on dire qu'ils conçoivent les choses autrement ? On constate que l'exposition sert à apprendre de nouvelles choses, cette dimension est toujours aussi importante qu'au début du projet, et correspond au point de vue du spectateur, mais il est intéressant de noter que les élèves ont également écrit, dans les mêmes proportions, qu'une exposition sert à expliquer des choses. Et c'est bien là un changement de point de vue qui s'est opéré : du spectateur au concepteur.

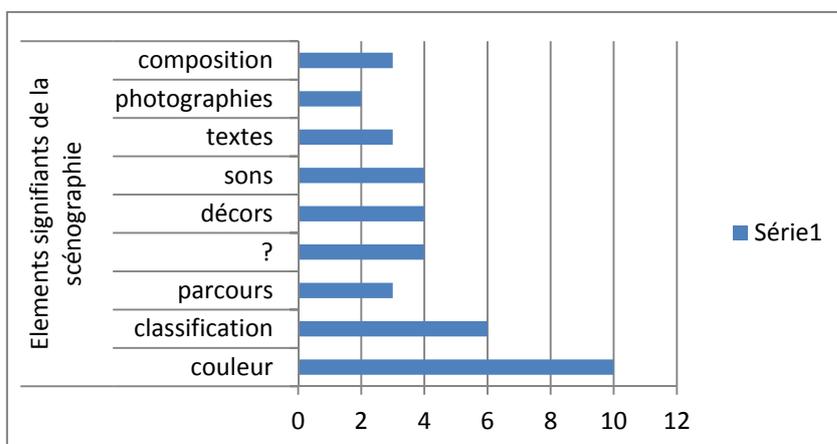
⁴⁸ WERCKMANN, Françoise. (2003). Ignorance et questionnement : vivre des pratiques de questionnement à l'école. *Actes JIES XXV*.



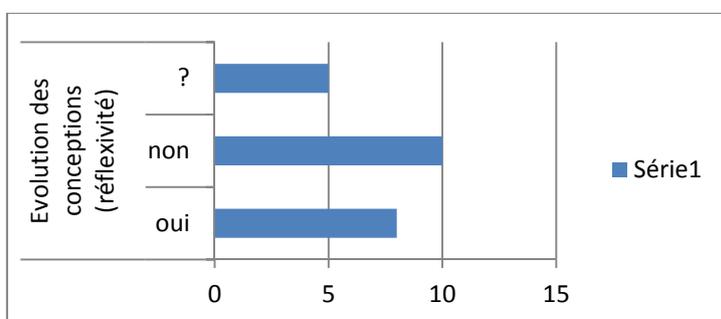
Ce positionnement de concepteur est d'ailleurs assez représenté : une exposition c'est se donner du mal (« *que tout ce que les autres, qui ont fait l'expo ce sont donnés du mal pour à la fin rendre quelque chose de gigantesque* » [sic] : Lou), « faire des recherches, de l'art, et partager des avis ». Le travail en amont de l'exposition est bien pris en compte, tout comme la dimension communicante qui est désormais perçue par les élèves, quand bien même, un bon nombre d'entre eux n'a pas su répondre à la question, sans doute à cause du caractère ouvert de la question posée (« Si tu devais expliquer à quelqu'un ce qu'est une exposition, que lui dirais-tu ? »), ainsi que de la difficulté que pose une attitude réflexive, lorsque l'on est âgé de 10 ans. Si les élèves ont beaucoup appris tout au long du projet, il est difficile pour eux de l'exprimer en termes précis. Ce glissement de point de vue est néanmoins très important, dans la mesure où il préfigure la posture experte que l'on vise : questionner, en tant que visiteur une mise en scène et des agencements, c'est dialoguer avec le concepteur et se demander ce qu'il veut nous dire, quelles sont ses intentions ; c'est prendre en compte un travail et concevoir des gestes professionnels (« *de l'art, se donner du mal* ») et au final prendre en compte la dimension signifiante des dispositifs scénographiques et donc entrevoir la dimension communicante de l'exposition.

A la question de savoir comment ils s'y étaient pris pour que les visiteurs comprennent leur exposition, les élèves ont cité à très forte majorité l'utilisation de la couleur comme dispositif signifiant. La classification des éléments exposés apparaît désormais comme un point important, alors que les élèves accordaient, au début du projet, plus de valeur aux textes, photographies et objets. La place occupée par l'environnement sonore et

décoratif est à noter, tout comme la mention du parcours et les questions d'agencement (composition) qui n'étaient pas évoqués au début du projet.

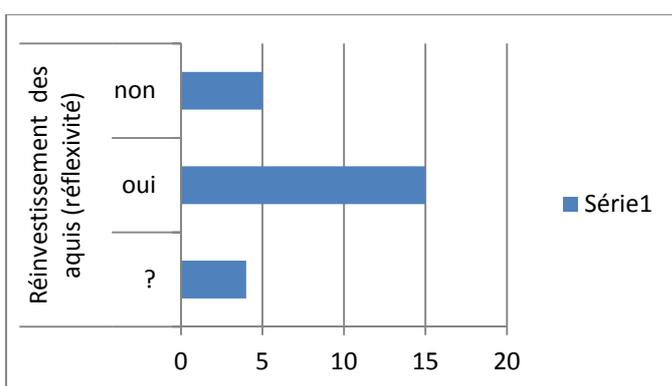


On peut dire que les conceptions des élèves ont évolué vers la prise en compte de la mise en scène comme donnée signifiante, qui va jusqu'à supplanter les visuels (dominants au début du projet). Mais il serait sans doute hâtif de conclure que le projet de conception de l'exposition a permis aux élèves de dépasser leurs idées préconçues, d'autant plus qu'il semble que la moitié des élèves de la classe n'ait pas noté de changement dans ses conceptions (10 réponses négatives contre 8 positives).

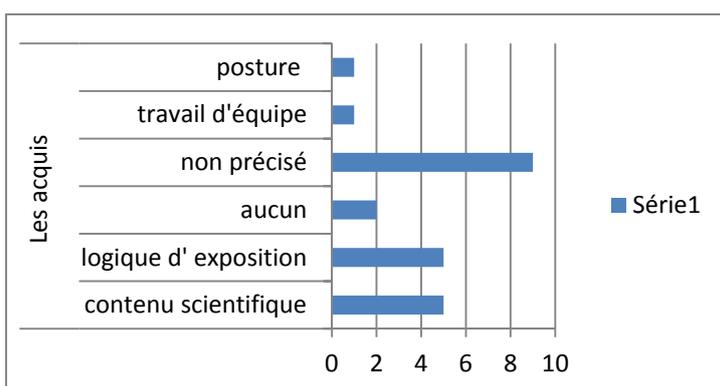


Il n'est pas certain que les élèves sachent transposer leur nouveau savoir-faire muséographique en posture de visiteur expert. Concevoir une exposition et lire une exposition procèdent de deux logiques distinctes : faire des liens entre les éléments d'une exposition dont on a au préalable déterminé le thème est sans doute plus aisé que de déduire d'une mise en scène un certain message. Cela dit, les élèves n'ont sans doute pas conscience du fait que la posture adoptée lors de la réalisation de l'exposition est elle-même objet d'apprentissage, et qu'ils ont tous acquis de nouvelles compétences relatives au « savoir-être », comme le précise André Giordan, « n'apprend-on pas quand

on est conduit à le partager ou quand on réintroduit le savoir dans des pratiques ? Le visiteur s'habitue à greffer les nouvelles données sur sa structure de pensée. Elles l'entraînent à un va-et-vient pertinent entre ce qu'il connaît et ce qu'il est en train de s'approprier⁴⁹ ». Encore une fois juger soi-même de sa propre évolution demande des capacités de réflexivité ambitieuses pour des élèves de CM1, cependant il faut bien noter que la majeure partie des élèves déclare pouvoir réinvestir ses acquis lors de prochaines visites d'expositions.

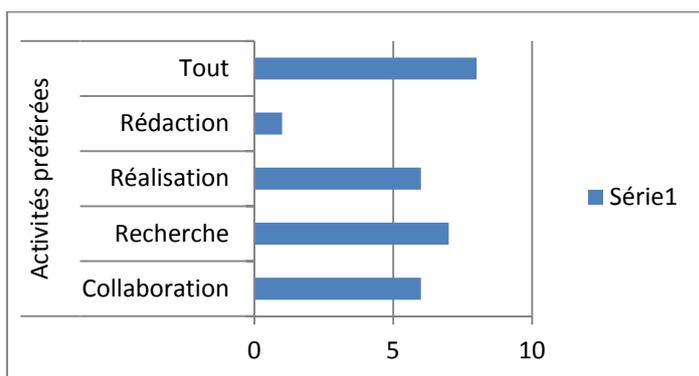


Les élèves ont donc bien conscience d'avoir acquis de nouvelles compétences, et même s'il est difficile pour certains d'entre eux de préciser lesquelles, elles semblent liées, à part égale au contenu scientifique de l'exposition comme à la compréhension de la logique d'exposition. L'acquisition d'une nouvelle posture est importante pour une élève, comme semble l'être pour une autre le savoir-faire lié au travail d'équipe.



⁴⁹GIORDAN, André. Concevoir des expos autrement : conséquences des nouvelles idées sur l'apprendre : andregiordan.com

Ce qui importe ici, est bien de constater qu'un certain nombre d'élèves envisage l'exposition comme un processus de médiation et non plus uniquement comme une présentation d'un contenu, ce qui est important à l'heure actuelle, dans la mesure où les musées se pensent moins comme des lieux de savoir que des lieux de réflexion, comme l'exprime André Giordan : « L'exposition ne peut être exhaustive comme un livre ou un cours. Il est plutôt préférable de l'envisager comme un point de départ pour induire une dynamique ou un processus⁵⁰ ». Il n'y a qu'en proposant une visite d'exposition aux élèves que l'on pourra déterminer s'il y a transfert de compétences ou non, du savoir-faire de concepteur au savoir-regarder du visiteur. Mais une chose est sûre, les composantes du travail muséographique (recherche documentaire, réalisation, collaboration) ont bien été intégrées par les élèves et même citées comme activités favorites réalisées lors du projet. Il est manifeste que les élèves ont pris plaisir à réaliser leur exposition : ils déclarent en premier lieu avoir préféré la phase de recherche documentaire, et la phase de réalisation compte autant pour eux que le travail d'équipe.



Ce plaisir manifeste à chercher et à échanger des points de vue est gage de l'adoption d'une posture de visiteur-acteur. C'est peut-être le point le plus important à retenir : si les élèves ont autant aimé monter ce projet, on peut parier, que c'est avec enthousiasme, qu'ils aborderont de futurs lieux d'expositions, sachant le rôle crucial que joue la dimension affective dans l'expérience de visite.

Si toutes les étapes de réalisation de l'exposition ont favorisé le questionnement, c'est bien autour d'une perception visuelle des éléments que les apprentissages se sont façonnés, de même qu'avec la prise en compte de la dimension signifiante du contexte spatial. La réalisation de l'exposition a bien procédé d'une construction du regard.

⁵⁰Ibid.

2/ Regarder : la scénographie et les expositions-spectacles

Ce projet d'exposition initie à la lecture d'exposition, procède d'une éducation au regard et ambitionne l'adoption d'une attitude réflexive qui semble être une réponse adéquate aux craintes manifestées par un certain nombre de professionnels à propos des dérives d'une muséologie de la fascination.

En effet, l'exposition abordée sous l'angle d'un point de vue discutable, proposé sur un sujet donné, fait entrer le visiteur dans un dialogue avec le concepteur, d'autant plus fécond qu'il dispose des pré-requis nécessaires à l'appropriation du média-exposition. A partir du moment où le visiteur est capable d'analyser le discours muséographique qui lui est présenté, il peut choisir d'envisager la visite sous différents angles ou niveaux de lectures (naïf ou expert) en toute conscience, tant « le parcours est une résultante de la construction d'un discours et de l'appropriation d'un dispositif intentionnel par les visiteurs ⁵¹ ». Ainsi formé le visiteur pourra s'adapter à une grande variété d'expositions et de situations de communication. D'ailleurs Jean Davallon le rappelle : trois types de stratégie, qui correspondent à trois styles de mise en exposition, existent : « la stratégie communicationnelle qui vise la compréhension d'un savoir ; la stratégie esthétique qui vise à faire de l'objet exposé un objet qui apparaît au public ; la stratégie ludique qui vise au sens propre comme au sens figuré, un transport du public, c'est-à-dire une sollicitation physique qui est déplacement et dépaysement. »⁵² Ces trois options représentent des manières de concevoir les objets et déterminent donc un mode d'appropriation des contenus : il s'agit de trois visions différentes, de trois façons de faire passer un message et donc de le recevoir. L'approche esthétique est celle des musées des Beaux-arts, plutôt traditionnelle, car elle repose sur la contemplation des œuvres exposées et le musée du Quai Branly la reflète, même si des dispositifs multimédia viennent interagir. A l'inverse, les musées de science reflètent une approche communicationnelle, en misant sur la transmission de savoirs et à la sensibilisation au public et au développement de sa curiosité, à l'image du MNHN et du musée de l'Homme. Le musée a moins, dans cette optique, une fonction didactique et est

⁵¹ EIDELMAN, Jacqueline. & GOTTESDIENER, Hana. & LE MAREC Joëlle. (2013). Visiter les musées : expérience, appropriation, participation. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche*. Paris : Actes Sud, p77.

⁵² CHAUMIER, Serge. (2012). *Traité d'expologie, les écritures de l'exposition*. Paris : La documentation française, p39.

davantage tourné vers le développement de la démarche scientifique, qu'il cherche à faire percevoir aux visiteurs. Ainsi l'exposition est à considérer comme un lieu de dialogue et d'interprétation et le visiteur comme un collaborateur. Enfin la dernière approche, ludique, parle aux sens des visiteurs, cherche à émouvoir, à sensibiliser aux thèmes proposés par l'affect, au moyen de dispositifs d'immersion. Il s'agit clairement d'opérations de séduction qui visent à développer la fréquentation des sites, en suscitant l'envie d'y revenir. C'est une approche moins intellectuelle, qui apparenterait le musée aux parcs d'attraction, les deux ayant en commun d'appartenir à l'industrie culturelle. A son sujet, Serge Chaumier parle de muséographie de l'enchantement, et fait un parallèle avec le conte de fées : les visiteurs, le temps de la visite, vont faire comme s'ils croyaient à l'histoire qui leur est racontée. Ils acceptent alors d'adhérer au récit et ne sont plus dans une posture de réflexion, de distanciation avec le message qui leur est délivré. Les dispositifs les plus propres à envoûter les visiteurs sont les écrans et les scénographies de l'image, comme au musée du Quai Branly.

C'est bien ce qui effraient certains professionnels des musées, qui trouvent dérangeante la confusion des genres entre le musée-loisirs et le musée-culture, et qui se demandent, compte-tenu du fait que les expositions d'immersion remportent un franc succès auprès du public, où se trouve reléguée la mission éducative des musées, celle qui vise l'émancipation des esprits ? C'est le cas d'André Desvallées, qui « s'inquiète d'une tendance qui rapproche le musée du centre d'attractions, ou même du centre commercial : « sans vouloir être trop pessimiste, mais si nous n'y prenons garde, nous verrons venir le jour où l'on abandonnera les expositions d'intérêt purement scientifique, ou même celles qui mettent des connaissances fondamentales à la portée d'un large public, au bénéfice d'expositions qui flatteront la facilité et l'ignorance⁵³ ». Or cette vision manichéenne paraît dépassée dès lors qu'est envisagée l'acculturation du visiteur, suffisamment familiarisé avec le langage muséographique, qu'il sait apprécier tout autant chacune des approches entrevues, dans la mesure où il sait les identifier, en fin connaisseur. Etre initié au langage scénographique est un bon moyen de critiquer, dans le bon sens du terme, une exposition, « art de la séquence et, par conséquent art de la narration et de l'argumentation dont les mises en valeur, mises

⁵³CHAUMIER, Serge. (2011). *La nouvelle muséologie mène-t-elle au parc ? Expoland. Ce que le parc fait au musée : ambivalence des formes de l'exposition*. Paris : Complicités.

en série, contrastes, comparaisons, décalages, détournements, ruptures, hiérarchisations, accélérations, sont ses figures de style⁵⁴ ». Il semble alors que sensibiliser les élèves à ce mode d'expression leur fera adopter la juste distance face à ce qui est exposé, raconté et leur permettra de réinvestir cette posture dans leur vie quotidienne future, d'autant plus que les médias d'information et les dispositifs de communication se généralisent et envahissent tous les milieux, qu'ils soient domestiques, professionnels, institutionnels ou commerciaux.

« C'est le regardeur qui fait l'œuvre⁵⁵ » rappelle Laurent Gervereau, l'acte de regarder s'assimile à une mise en scène et c'est bien sur cette faculté du visiteur que repose la nouvelle muséologie participative, évoquée par Serge Chaumier. Faire prendre conscience du parcours, de la logique d'organisation de l'exposition, du sens de la présentation, et des interprétations qui s'en suivent sont bien en rapport avec une certaine éducation au regard. Le projet d'exposition a permis aux élèves de décrypter ce qui fait sens, ce qui est sous-jacent dans ce qui est donné à voir, en découvrant quels étaient les moyens d'expression du scénographe (espace, sons, lumière, parcours...). Il leur a aussi permis de comprendre que les dispositifs servent une intention et un discours, et a fait percevoir aux élèves que le sens final de l'exposition est donné par le visiteur, par son regard, la sélection qu'il opère, les liens qu'il construit.

Le cœur du projet d'exposition sur la jungle a bien consisté en un travail de lecture de l'exposition qui a permis aux élèves de passer d'un statut d'apprenant-passif à celui de sujet actif, engagé dans un débat d'interprétation et donc de production de sens. Il ne faut pas non plus oublier que le rôle de concepteurs d'exposition a permis aux élèves d'approcher les codes de la représentation (couleur, sélection, classification, espace etc.), ce qui n'est pas négligeable, tant « la représentation, qui consiste à donner à voir, s'inscrit dans un certain nombre de logiques dont la maîtrise confère assurément un certain pouvoir⁵⁶ ». Car les élèves, si l'on reprend les étapes du projet, se sont documentés, ont confronté leurs informations entre eux, puis ont opéré des sélections, ont travaillé sur l'agencement, ont débattu etc... Ils ont littéralement monté une exposition, de la même manière que l'on monte une pièce de théâtre ou un film.

⁵⁴ Ibid, p78.

⁵⁵ GERVEREAU, Laurent. (2008). *Images, une histoire mondiale*, Paris : Nouveau monde, p117.

⁵⁶ LAMIZET, Bernard. (2000). *Apprendre à regarder. Sur des livres récents*. Réseaux, n° 18.

Comprendre que tout ce qui est donné à voir est construit, et non pas le reflet de la réalité, ni même une vérité, conduit les élèves, même s'ils n'en ont pas conscience, vers une certaine forme de liberté. Cette éducation au regard est une forme d'appréhension du monde qui nous entoure, une logique de questionnement, de distance critique : «[...] qui consiste, en fait, à lire l'image, à ne pas se contenter de la voir ou de la regarder : la distance critique consiste à penser l'image comme un système symbolique : comme un code, comme un ensemble de significations offertes à qui veut bien les entendre et les interpréter ⁵⁷».

Finalement l'initiation au langage scénographique permet de présenter aux élèves, au-delà des clefs de lecture d'expositions, une méthodologie de reconnaissance des stratégies et logiques de l'information, transférable à plein d'autres domaines : la presse, la publicité, le graphisme, le cinéma, la photographie... Elle permet également de leur présenter une manière d'être au monde, dont ils auront besoin à l'avenir du fait du déploiement des outils de communication. « Former le regard stimule l'imaginaire, la créativité et structure la réflexion. Ces compétences multiples seront également utiles au cours de leurs carrières professionnelles, qu'elles soient académiques ou non ⁵⁸».

Expérience collective d'un apprentissage inspiré du modèle allostérique d'André Giordan, dont « le but est de décoder, par rapport à des savoirs particuliers, les conditions qui favorisent l'apprendre »⁵⁹, le projet présente aux élèves l'exposition comme un dispositif communiquant qui ne prend sens que par l'action du visiteur : son parcours, son questionnement, sa mise en réseau, son regard. L'adoption d'une posture de visiteur-acteur semble être le véritable enjeu de la démocratisation culturelle, d'autant plus qu'à l'heure actuelle, l'institution muséale se renouvelle autour du concept de « musée-agora ».

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ ESCALLIER, Christine. (2009). La construction du regard en anthropologie de l'éducation : une ethnopédagogie de l'image, *Antropologia, Arte e Imagem*, N° 5-6 (Nova Série) Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa.

⁵⁹ <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm> : Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences.

CONCLUSION

« Pendant très longtemps, les milieux culturels ont cru au mythe de la révélation – le déclic devant se faire au contact de l'œuvre – et beaucoup continuent de fonctionner en référence à ce mythe : on emmène les enfants au théâtre ou au musée avec l'espoir qu'ils seront conquis. Or, si on ne doit retenir qu'une seule chose de la sociologie de la culture c'est bien que les choses ne fonctionnent pas ainsi, sauf circonstances exceptionnelles. Il ne suffit pas de mettre des enfants en contact avec des œuvres pour que le déclic se produise. D'où la nécessité d'approfondir les réflexions sur les moyens pédagogiques ou sur les formes de médiation concrètes à mettre en œuvre entre les artistes et le public⁶⁰ ».

Est-ce alors en transformant les élèves en concepteurs d'expositions que le déclic se produit ? L'hypothèse étant posée - la compréhension de la scénographie permet de développer une démarche de visiteur voire de consommateur de lieux culturels et contribue au renouvellement du partenariat entre l'école et le musée – quelles conclusions tirer à l'épreuve des faits ? La visite d'une exposition n'ayant malheureusement pas pu se faire, il est difficile d'apprécier les retombées du projet et de conclure sur les réinvestissements des acquis. Néanmoins, le bilan réalisé avec les élèves fait apparaître l'acquisition de certaines aptitudes et des changements de conceptions qui semblent de bon augure. Envisager la scénographie d'exposition sous l'angle d'une discipline scolaire n'est pas si incongru dans la mesure où elle sert de catalyseur au développement de compétences sociales et civiques mais aussi dans les domaines langagier, scientifique et artistique. C'est tout l'intérêt de la pédagogie de projet que de donner du sens à l'ensemble des domaines étudiés à l'école, surtout s'ils valorisent le travail des élèves, permet de les intégrer dans la sphère culturelle et les placent comme acteurs dans le champ plus vaste de la cité.

Le partenariat entre l'école et le musée n'est plus à envisager sous l'angle de la désacralisation d'un lieu de savoir, mais bien plutôt sous celui de la compréhension de son mode opératoire. Quels sont les ressorts muséographiques ? Les musées se

⁶⁰ DONNAT Olivier. (2007). Comment penser le rapport à la culture ? *Muséologie, muséographie et nouvelles formes d'adresse au public.*(Séminaire IRI du Centre Georges Pompidou).

réorganisent en mettant au cœur de leurs actions les publics, et si l'école ne prépare pas les futurs visiteurs à l'appropriation du média exposition, comment envisager la viabilité d'un partenariat entre deux institutions en inadéquation, et de manière plus ambitieuse, participer à la formation d'un citoyen ? Intéresser les élèves au langage muséographique leur a permis de faire évoluer leur conception assez datée relative au musée, en leur faisant entrevoir l'exposition comme un dispositif communicant. Non seulement l'exposition apparaît propre à susciter des débats d'idées mais elle apprend aussi aux élèves à se positionner, à regarder, décoder, questionner. Que signifie cette présentation ? Pourquoi avoir utilisé cette couleur ? Quel est le sens du parcours ? A l'heure où les musées comptent sur les visiteurs pour « activer » les expôts, les déambulations deviennent productrices de sens et engagent le public dans une dynamique de construction de savoir. L'adoption d'une posture réflexive initiée par ce projet d'exposition est une acquisition majeure, dans la mesure où elle pousse les élèves à s'améliorer et à accéder à un niveau de lecture des choses plus expert et fort utile dans la sphère publique.

Pour terminer, le travail mené autour de la scénographie a suscité beaucoup d'enthousiasme et d'engagement de la part des élèves et leur a donné envie de partager et d'enrichir leurs connaissances, comme le soulignent deux élèves :

« Maintenant à la bibliothèque je prend des livres sur les animaux, les végétaux surtout et c'est à cause de vous que ça ma rapprocher de ça » (*sic*) Lou

« On a apri des choses on pouira explique a nos parent coment ce passe un exposition » (*sic*) Léonard

La réalisation d'une exposition de plus grande ampleur, qui se déroulerait sur une année scolaire entière, et intégrée à un projet d'école, permettrait une approche encore plus fine, d'autant plus si elle est articulée à des visites de musées de genres variés, donc d'approches scénographiques spécifiques. Il semble qu'elle pourrait être la réponse appropriée à l'une des élèves ayant précisé : « je savais déjà tous ! » (*sic*) Mathilde

BILIOGRAPHIE

CHAUMIER, Serge. (2012). *Traité d'expologie, les écritures de l'exposition*. Paris : La documentation française.

CHAUMIER, Serge. (2011). *Expoland. Ce que le parc fait au musée : ambivalence des formes de l'exposition*. Paris : Complicités.

CHAUMONT, Sophie. (2005). L'atelier pédagogique : espace de médiation dans les musées. *La lettre de l'OCIM, n°98*.

COHEN, Cora. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur*. Paris : L'Harmattan.

COHEN, Cora. (2002). L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée. *La lettre de l'OCIM, n°80*.

DAVALLON, Jean (2000). *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris : L'Harmattan.

DAVALLON, Jean, (2011). Le pouvoir sémiotique de l'espace. Vers une nouvelle conception de l'exposition ? *Hermès n°61*.

DAVALLON, Jean. & FLON, Emilie. (2013). Le média exposition. In *Culture & Musées, Hors-série La muséologie : 20 ans de recherches*. Paris : Actes Sud.

DONNAT, Olivier. (2007). Comment penser le rapport à la culture ? *Muséologie, muséographie et nouvelles formes d'adresse au public. (Séminaire IRI du Centre Georges Pompidou)*.

DROUGUET, Noémie. & GOB, André. (2003). La conception d'une exposition : du schéma programmatique à sa mise en espace. *Culture & Musées, n°2*.

EIDELMAN, Jacqueline. & GOTTESDIENER, Hana. & LE MAREC, Joëlle. (2013). Visiter les musées : expérience, appropriation, participation. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche*. Paris : Actes Sud.

- ESCALLIER, Christine. (2009). La construction du regard en anthropologie de l'éducation : une ethno-pédagogie de l'image. *Antropologia, Arte e Imagem, N° 5-6 (Nova Série) Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa.*
- GERVEREAU, Laurent. (2008). *Images, une histoire mondiale.* Paris : Nouveau monde.
- GOB, André. & DROUGUET, Noémie. (2010). *La muséologie. Histoire, développement, enjeux actuels.* Paris : Armand Colin.
- GRZECH, Kinga. (2004). La scénographie d'exposition, une médiation par l'espace. *La lettre de l'OCIM, n° 96.*
- JACOBI, Daniel. & JEANNERET, Yves. (2013). Du panneau à la signalétique : lecture et médiations réciproques dans les musées. In *Culture & Musées Hors-série La muséologie : 20 ans de recherche.* Paris : Actes Sud.
- LAMIZET, Bernard. (2000). Apprendre à regarder. Sur des livres récents (Jean Davallon, Laurent Gervereau, Claude Jamet et Anne-Marie Jannet). *Réseaux, n°18.*
- POLI, Marie-Sylvie. (2013). Education et Musée. In *Culture & Musées, Hors série La muséologie : 20 ans de recherches.* Paris : Actes Sud.
- LETHIERRY, H. & HAERI-SOULA, C. (2003) Mettre à la question : une « manière d'être » pédagogique. *Actes JIES XXV.*
- MAIRESSE, Françoise. (2006). L'histoire de la muséologie est-elle finie ? , *Icofom Study Series, n°35.*
- SERGENT, Bernard. (2007). Du musée de l'Homme au musée du quai Branly : la régression culturelle. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, n°101.*
- WERCKMANN, Françoise. (2003). Ignorance et questionnement : vivre des pratiques de questionnement à l'école. *Actes JIES XXV.*

SITOGRAPHIE

andregiordan.com

Concevoir des expos autrement : conséquences de nouvelles idées sur l'apprendre.

<http://invisibl.eu/fr/> : Blog dédié à la réflexion transdisciplinaire sur les enjeux de l'architecture des expositions :

Chronique d'André Giordan : *L'apport de la scénographie dans le processus d'acquisition des savoirs.*

<http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm> : Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences.

Article d'André Giordan : *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage !*

<http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/vue-imaginaire-de-la-grande-galerie-du-louvre-en-ruines> :

Notice sur Hubert Robert

<http://www.inha.fr/fr/ressources/publications/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/lenoir-alexandre.html> :

Notice sur Alexandre Lenoir

ANNEXE

1/ Exposé des recherches documentaires à effectuer en amont de la réalisation de l'exposition.

LA BIODIVERSITE

Dans **LA JUNGLE**, il y a une grande diversité d'êtres vivants. Nous allons préparer notre projet d'exposition en cherchant des informations sur :

1/ Les forêts

Les scientifiques distinguent les forêts tropicales, tempérées, nuageuses, inondées et les mangroves marécageuses.

Nous devons donc situer géographiquement ces différents types de forêts, en cherchant dans un atlas, des encyclopédies etc...

Nous devons aussi les décrire.

Il y a généralement quatre étages : le sol forestier, la strate intermédiaire (le tronc), la canopée (le feuillage) et les arbres émergents.

2/ Les animaux

Nous devons répertorier les différentes espèces (penser au tableau de classification), décrire leurs attributs, préciser leur milieu de vie (par rapport aux quatre étages de la forêt), et dans quelles forêts du monde ils vivent. Nous devons aussi parler de leur place dans la chaîne alimentaire.

3/ Les végétaux

Nous devons répertorier les différentes espèces, décrire leurs caractéristiques (penser au tableau de classification), préciser leur milieu de vie (par rapport aux quatre étages de la forêt), et dans quelles forêts du monde ils apparaissent. Nous devons aussi parler de leur rôle et place dans la chaîne alimentaire.

4/ Les forêts : des écosystèmes en danger

Il est nécessaire de protéger ces forêts menacées.

Nous devons expliquer l'impact des activités humaines sur ce milieu de vie, pourquoi il est en danger, les solutions envisagées etc...

Nous pouvons nous documenter sur les peuples de la jungle.

2/ Guide de conduite du projet : les grandes étapes du projet, et la trame à suivre.

Prénom :

Projet d'exposition

La sélection : travail personnel

1/ Le contenu

Je veux dire.....

2/ Mon intention

Je veux que le visiteur comprenne.....

3/ La narration

C'est pour cela que je sélectionneet le présente comme ceci ou comme cela.

La mise en scène : travail de groupe

1/ Comment disposer et organiser les images et les textes : supports, couleur.....

2/ Est-ce que la présentation reflète bien mon intention ? Quel est le message que je veux faire passer au public ?

La réception : être spectateur

1/ Que comprenez-vous ?

2/ Suite aux explications de vos camarades, comprenez-vous mieux, que feriez-vous pour améliorer les choses ?

3/ Questionnaire portant sur les représentations des élèves relatives au musée et aux expositions.

Prénom : Zénelm

Projet d'exposition

1/ Qu'est-ce qu'un musée, une exposition ?

A quoi servent-ils ?

Un musée sert à voir des
exposition sa voir dire des
images qui vont nous apprendre
de nouvelles choses sur la
nature, les hommes, les animaux
etc.

2/ Pourquoi iriez-vous voir une exposition sur la jungle ?

pour apprendre des choses
sur la nature les animaux
qui y vivent.

3/ Imaginez que vous êtes au sein d'une exposition sur la jungle, vous vous attendez à faire quoi, à voir quoi ?

Comment les choses sont présentées ?

les choses sont présentés par
age, taille, nature etc.

4/Qu'est-ce que la jungle ? (Recueil des représentations des élèves).

Antoine 1) Qu'est-ce que la jungle ?

Brando 2) La jungle c'est comme une forêt sauf qu'il n'y a pas les mêmes animaux et les mêmes plantes.

3) Avez-vous déjà lu une histoire ou vu un film ou un documentaire sur la jungle ?

J'ai déjà vu Chang en dessin à l'impression.

5/ Questionnaire remis aux élèves à la fin du projet.

Prénom : Lou.....

Bilan sur le projet d'exposition

La classe a réalisé une exposition sur la jungle.

1/ Est-ce que cette activité t'a plu ? (entoure ta réponse) oui / non.

Explique ce que tu as aimé et ce que tu as le moins aimé faire :

ce que j'ai le plus aimé c'était quand on a mis au des ensembles quand on les a placés c'était gigantesque j'ai tout aimé

2/ Quel est le but de votre exposition ? Qu'est-ce que vous avez voulu montrer et dire ?

De développer la jungle.
Et on a voulu montrer que la jungle est en danger et ce qu'elle contenait

Comment avez-vous fait pour que les visiteurs comprennent votre exposition ?

Pour les animaux de la nuit du papier noir, les végétaux du vert... et les sons.

3/ Es-tu satisfait du résultat ? (entoure ta réponse) oui / non.

Si tu n'es pas satisfait, que changerais-tu ? Explique pourquoi.

Je trouve que les collages qu'on a fait dans la jungle il n'y a pas de font bleue, alors j'aurais préféré un font vert. Et j'aurais préféré mettre plus de textes.

6/ Questionnaire remis aux élèves à la fin du projet (suite).

4/ Si tu devais expliquer à quelqu'un ce qu'est une exposition, que lui dirais-tu ?

Je lui dirais que c'est super
qu'en apprenant et que tant que
les autres, qui ont fait l'expo
ce sont dans du mal pour à
la fin rendre quelque chose de
gigantesque.

5/ Si je te posais la même question qu'au début du projet « Qu'est-ce qu'une exposition, un musée ; à quoi servent-ils ? Penses-tu que tu me répondrais la même chose ? (entoure ta réponse) oui / non

Si non, explique pourquoi. Qu'est-ce qui a changé dans ta façon de voir les choses ?

Au début je confondais un
petit expo-musée, c'est pour
ça que j'ai des autres.

6/ Tu as réalisé une exposition. Penses-tu avoir appris des choses qui vont t'aider et t'être utiles lors de tes prochaines visites d'expositions, dans un musée ?

(entoure ta réponse) oui / non. Explique pourquoi.

Oui parce que la manière, comment
cela est placé et quand je
passerai des questions parce que
c'est placé comme ça je
saurais peut-être si la
réponse. Non, parce que ça
dépend des expositions.

Maintenant à la Bibliothèque
je prend des livres sur les
animaux, les végétaux surtout
et c'est à cause de vous que ça
me rapproche de ça.

7/ Qu'est-ce-que la jungle ? (Recueil des représentations des élèves par le dessin).



8/ Panneau d'entrée de l'exposition



9/ Les lianes en papier crépon.



10/ La jungle : collage suivant la technique du papier déchiré.



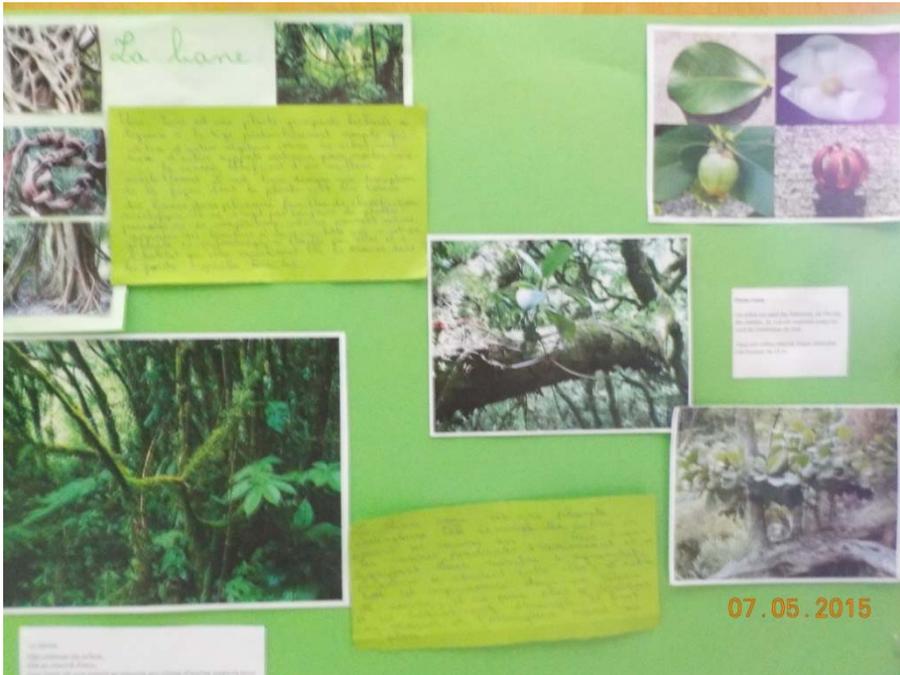
11/Détails du tableau du Douanier Rousseau



12/ Le rêve



13/ Panneau sur les végétaux



14/ Panneau dédié aux plantes



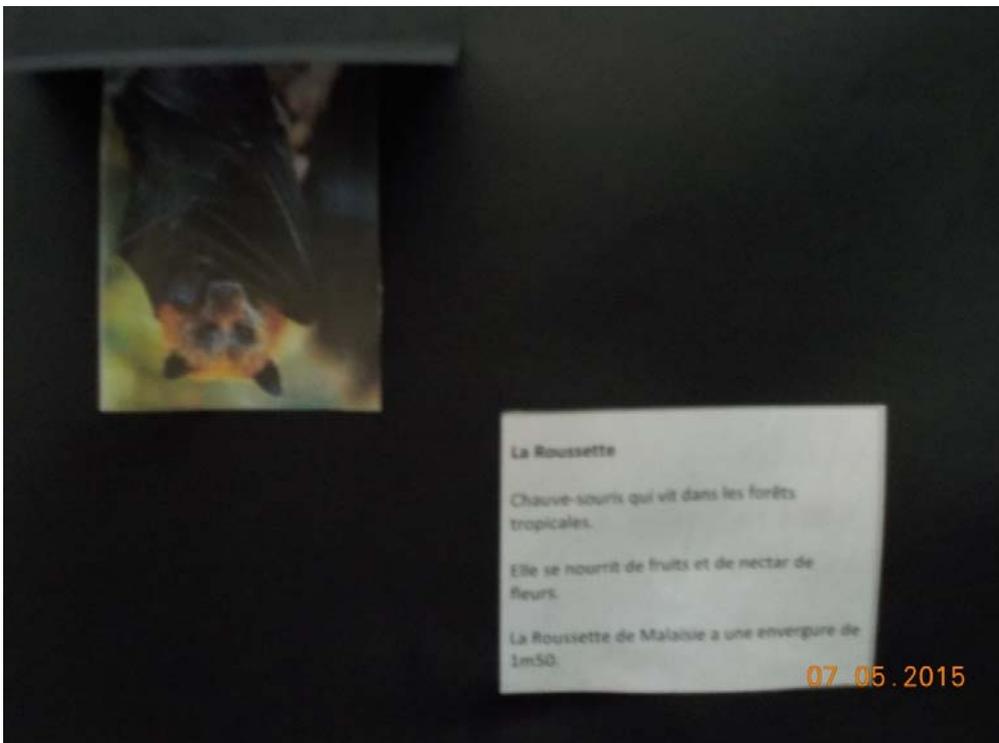
15/ Détail du tronc réalisé en papier Canson : on aperçoit par le trou pratiqué, un tarsier.



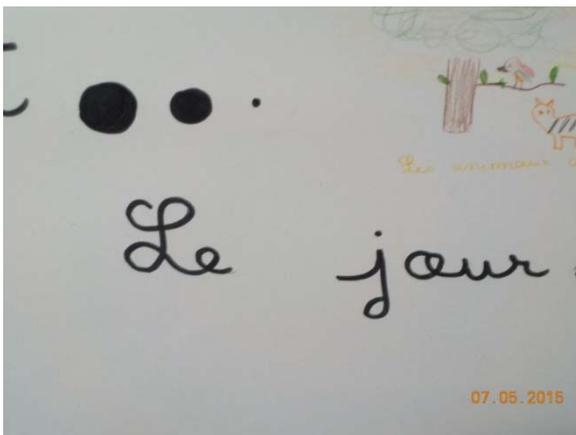
16/ Panneau dédié aux animaux



17/ Les animaux de la nuit : exemples des caches en papier Canson noir.



18/ La signalétique



19/ Extrait des débats entre élèves : la question de l'organisation des illustrations

Le groupe n°1 : « On met les oiseaux en haut, les insectes, puis les animaux en bas ».

La maîtresse : « Que comprenez-vous de la disposition choisie par vos camarades ? »

La classe : « les oiseaux sont ensemble, les félins à part, les reptiles ensemble ».

La maîtresse : « Vous voulez dire qu'ils ont choisi de regrouper les espèces ensemble ? »

La classe : « Oui, du plus petit au plus grand ».

Le groupe n°2 : « On met les oiseaux ensemble, et les reptiles et le jaguar ensemble car ils sont en voie de disparition ».

La maîtresse : « Vous faites deux groupes d'animaux, en regroupant ensemble ceux qui sont en voie de disparition ? Etes-vous d'accord avec cette proposition ? »

Le groupe n°3 : « On met le jaguar et le perroquet ensemble, l'autre perroquet à côté et au-dessus, comme ça il y a les oiseaux dans les airs et les autres posés sur les branches ».

La maîtresse : Que comprenez-vous de la disposition choisie par vos camarades ?

La classe : « les animaux en voie de disparition ensemble, les oiseaux en vol, ceux posés sur la branche, la sauterelle et l'iguane au sol ».

La maîtresse : « Vous voulez dire que l'endroit où ces animaux vivent est à prendre en compte ? »

La classe : « le perroquet avec l'oiseau, le jaguar en dessous, la sauterelle en dessous du jaguar, ceux qui sont sur terre en bas ».

« les oiseaux ensemble, les espèces en voie de disparition ensemble, les insectes à part. »

« les oiseaux en l'air, les animaux sur terre, la sauterelle sur la feuille ».

« les oiseaux volent donc on les met en haut, la sauterelle est sur une branche comme le jaguar et les autres animaux sont sur terre.

« Alors on met ceux qui volent ensemble, ceux qui sont sur les branches donc la sauterelle avec, et les reptiles qui sont sur du bois et au sol, en bas ».

La maîtresse : « Vous êtes tous d'accord ? Alors vous décidez de faire une présentation en prenant en compte l'espace. »