

LES 9^e RENCONTRES D'AUTOMNE DU PREAC PATRIMOINE ARCHEOLOGIQUE DE BIBRACTE

Histoire des arts et archéologie
Projet pédagogique et médiation en archéologie



Bougon, 25-27 novembre 2009

B I B R A C T E



Histoire des arts et archéologie : projet pédagogique et médiation en archéologie

Les 9^e rencontres d'automne du PREAC Patrimoine archéologique de Bibracte,
Bougon, 25-27 novembre 2009.

Glux-en-Glenne : Bibracte, Centre archéologique européen, 2010, 31 p.

Directeur de la publication

Vincent Guichard, directeur général de BIBRACTE EPCC

Secrétariat d'édition

Claire Robakowski

Mise en page

Patricia Lepaul

S'appuyant sur Bibracte, structure culturelle, le Pôle de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle (PREAC) « Patrimoine archéologique » fonde sa spécificité sur l'archéologie en tant que démarche transversale mais aussi sur la transmission des savoirs et l'éducation du regard.

Ce PREAC est piloté par le rectorat de l'académie de Dijon et la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bourgogne. Il regroupe les compétences de trois partenaires :

- une entreprise culturelle : Bibracte EPCC (site naturel et archéologique, centre de recherche archéologique européen et musée),*
- un centre de documentation : le CRDP Bourgogne (Centre régional de documentation pédagogique)*
- un établissement de formation : l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de Dijon.*

Les différentes actions du PREAC « Patrimoine archéologique » s'articulent entre des rencontres permettant d'échanger des outils de médiation des musées d'archéologie et des actions de formation sous forme de colloque mais aussi la constitution et la diffusion de ressources.

BIBRACTE EPCC – Centre archéologique européen

F – 58370 Glux-en-Glenne

Téléphone : 33 (0) 3 86 78 69 00

Télécopie : 33 (0) 3 86 78 65 70

info@bibracte.fr

www.bibracte.fr

Copyright 2010 : BIBRACTE

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 5 |
| Claire ROBAKOWSKI — Enseignante en Lettres-Histoire Chargée de mission à Bibracte, coordinatrice du PREAC « Patrimoine archéologique » | |
| | |
| L'enseignement de l'histoire des arts en Italie | 11 |
| Riccardo BRINATTI – Diplômé de l'Ecole du Louvre | |
| | |
| Analyser sa programmation éducative : quels critères, pour quelles retombées ? | 19 |
| Marie-Clarté O'Neill – Institut national du Patrimoine, Ecole du Louvre, université de Montréal | |

INTRODUCTION

Claire ROBAKOWSKI

Enseignante en Lettres-Histoire

Chargée de mission à Bibracte, coordinatrice du PREAC « Patrimoine archéologique »

Les 9^e rencontres du PREAC (Pôle de ressources pour l'éducation artistique et culturelle) Patrimoine archéologique, après s'être déroulées à Bibracte, Strasbourg, Brive-la-Gaillarde, Arles, Luxembourg et Namur, ont été accueillies les 25-27 novembre 2009 par le Musée des Tumulus, à Bougon, dans les Deux-Sèvres.

Depuis 2008, le thème de l'histoire des arts est devenu essentiel pour le Pôle de ressources puisque cet enseignement est désormais obligatoire dans les programmes scolaires français. Ainsi, après avoir mené une réflexion sur la relation entre archéologie et histoire des arts lors de la formation en novembre 2008 à Namur, la thématique des 9^e journées d'automne a poursuivi ce sujet en se concentrant plus particulièrement sur le lien entre projet pédagogique et médiation en archéologie.

Forts de nos expériences passées, il nous a semblé nécessaire d'accorder autant d'importance aux trois éléments constitutifs de cette formation : échange d'outils et de pratiques, apports théoriques et méthodologiques, ateliers de mise en situation. Les rencontres se sont donc déroulées en plusieurs temps : une bourse d'échange d'outils de médiation des services éducatifs de musées d'archéologie, trois conférences et cinq ateliers de mise en situation. L'accueil qui a été réservé à l'ensemble des participants et des organisateurs au Musée de Bougon a été particulièrement apprécié ; à ce titre, nous tenons à remercier vivement Elaine Lacroix, conservatrice du Musée des Tumulus de Bougon, et Rodolphe Aubergeau, responsable logistique.

Ces rencontres, pilotées par le Rectorat de l'Académie de Dijon et la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bourgogne, ont pu voir le jour grâce au partenariat de différents acteurs qui nous ont fait le plaisir d'introduire cette manifestation : Madame Geneviève Rizzi, Présidente de la commission culture représentant le Président du Conseil Général des Deux-Sèvres, Madame Elaine Lacroix, conservatrice du Musée des Tumulus de Bougon, Madame Martine Ferret, Directrice adjointe du CRDP de Poitou-Charentes, Monsieur Bruno Guilois, conseiller Patrimoine et Histoire des Arts au CNDP, Monsieur Ferron, Directeur du CDDP de Niort.

La bourse d'échange a permis à quinze structures culturelles de présenter leurs outils et leurs démarches de médiation.

Ces journées ont concerné au total soixante-dix personnes. Outre des enseignants du primaire et du secondaire, trente structures culturelles étaient représentées :

- **15 musées et sites archéologiques :**
 - Musée des Tumulus de Bougon (17)
 - Bibracte (71)
 - Site gallo-romain du Fa (Barzan, 17)
 - Site archéologique de Sanxay (86)

Centre d'art contemporain du Parc Saint-Léger de Pougues-les-eaux (58)
Musée départemental de Préhistoire de Solutré (71)
Musée Préhistoire d'Ornac-l'Aven (07)
Musée Bargoin de Clermont-Ferrand (63)
Vesunna, Musée gallo-romain de Périgueux (24)
Préhistosite de Ramioul (Belgique)
Site archéologique de Glanum (13)
Musées d'Apt (84)
Musée archéologique de Jublains (53)
Musée d'art et d'archéologie d'Aurillac (15)
Musée de Saint-Romain-en-Gal (69)

• **9 services patrimoine et/ou archéologie de villes ou Conseils généraux :**

Service archéologique du Conseil Général du Val-de-Marne
Conseil général des Landes (abbaye d'Anthorres)
Service pédagogique de la ville de Chalon-sur-Saône
Adjoint du Patrimoine Mairie Toulouse
Pôle d'archéologie interdépartemental rhénan (67)
Service départemental d'archéologie du Conseil général du Val d'Oise
Centre archéologique du Var
Direction des sites et musées du Conseil général de Seine-Maritime
Centre archéologique et du patrimoine de la ville d'Autun

• **Un service régional de l'archéologie (DRAC)**

Service régional de l'Archéologie, DRAC Aquitaine

• **5 associations :**

Arkéo Fabrik (Association d'Exoudun, 79)
Association Imp-actes (Paris)
Association Arkeomedia (91)
GRAT(Groupe de recherches archéologiques de Tournus, 71)
Cap'archéo de l'association Cap'sciences de Bordeaux (33)

LES CONFERENCES

Serge Grappin, chargé de mission Patrimoine au Rectorat de Dijon, a commencé par présenter « L'enseignement de l'histoire des arts dans les nouveaux programmes scolaires en France » afin de rappeler à tous les participants le cadre dans lequel s'inscrit la formation. Il a donné lecture des textes officiels concernant cet enseignement devenu obligatoire pour tous les élèves du primaire, du collège et du lycée. Il a apporté notamment des précisions sur les objectifs et les modalités mais aussi sur l'approche pluridisciplinaire des œuvres d'art.

Ensuite, Riccardo Brinatti, jeune Italien diplômé de l'Ecole du Louvre, a poursuivi la réflexion en comparant la situation française à « L'enseignement de l'histoire des arts en Italie ». Il a mis en perspective la place de l'histoire des arts dans le système scolaire italien tout en soulignant combien la réforme française est ambitieuse puisqu'elle vise à aborder tous les arts jusqu'au spectacle vivant, les arts de l'espace, les arts du quotidien, aspects qui ne sont pas présents

dans l'enseignement en Italie. La contribution de Riccardo Brinatti a ainsi permis d'élargir la perception française à un pays qui est cité comme une référence vis-à-vis de cet enseignement.

Enfin, Marie-Clarté O'Neill est intervenue en apportant un éclairage méthodologique avec la question : « Analyser sa programmation éducative: quels critères et pour quelles retombées? ». Cette muséologue est aussi professeure à l'École du Louvre, chargée d'enseignement et de mission à l'Institut national du Patrimoine et chercheuse associée à l'Université de Montréal. Ses différentes activités ont permis d'enrichir la réflexion et d'encadrer les débats qui ont été très fructueux et riches d'enseignement. Lors de sa contribution, Marie-Clarté O'Neill a présenté une méthode pour analyser une intervention en médiation. Elle l'a exposée en développant de nombreux exemples concrets ; chacun a ainsi pu retrouver des éléments de ses propres expériences et acquérir une procédure pour contribuer à améliorer et à formaliser des pratiques très diverses.

LES ATELIERS DE MISE EN SITUATION

Cinq ateliers ont été proposés aux participants pour travailler en petits groupes autour du thème de réflexion.

Journée découverte de l'urbanisme antique.

Elaboration d'une activité pédagogique (les grandes phases du projet, ses contraintes et ses atouts). Cet atelier était animé par Agathe Legros, directrice du musée archéologique départemental de Jublains (Mayenne), et Nathalie Lecomte, médiatrice du patrimoine de l'association des Amis de Jublains. A partir de la présentation d'une journée découverte, les stagiaires devaient lister, phase par phase, les contraintes et les atouts à prendre en compte dans la conception de l'activité pour aboutir à une méthodologie générale.

La classe patrimoine d'archéologie. De la conception à la réalisation.

Ce groupe était co-animé par deux médiateurs culturels du musée gallo-romain de Saint-Romain-en-Gal : Pierre Padaillé et Stéphane Riochet. Il s'agissait pour les participants de créer un projet pédagogique autour de l'archéologie, de déterminer et solutionner les différentes contraintes liées au projet : pédagogique, réglementaire, logistique ; enfin de se placer du point de vue de l'enseignant et du point de vue du médiateur. Après une présentation de la structure, les stagiaires devaient élaborer un projet de classe patrimoine sur une base commune mais avec des objectifs et des contraintes différentes.

Neoli'TIC.

Cet atelier était proposé par Florence Giacometti, responsable du service des publics du musée des tumulus de Bougon. Un DVD sur le Néolithique à la manière de l'émission « C'est pas sorcier » avait été l'objet d'un projet pédagogique. A partir de cet exemple dont la genèse et les objectifs pluridisciplinaires ont été explicités, les participants se sont interrogés sur les acteurs et la co-construction, la méthodologie et les étapes, l'évaluation.

« Entre les deux mon cœur balance ».

Mise en situation et débat autour de deux procédures d'élaboration de projet. Ce travail était proposé par deux médiatrices du service éducatif du Préhistosite de Ramioul en Belgique : Sylvie Debois et Isaline Raskin. Un jeu de rôle de co-construction entre enseignants en histoire de l'art et médiateurs a été proposé. Les objectifs étaient multiples :

se poser les bonnes questions, analyser les besoins et les objectifs des enseignants et des institutions culturelles, analyser et situer le rôle de chacun dans un projet de médiation, élaborer et valider un cadre méthodologique pour les projets, qu'ils soient co-construits ou non. Il s'agissait également de s'interroger si la co-construction est indispensable.

Archéologie et art contemporain. Concevoir une approche et des outils pour aborder une exposition.

Cet atelier était co-animé par Eloïse Vial, responsable des actions éducatives de Bibracte, Alice Guybert-Routier, responsable du service des publics du Centre d'Art Contemporain de Pougues-les-Eaux, et Gaël Ducrot, enseignant d'arts plastiques et cinéma. Les participants avaient comme objectifs de mener une réflexion sur les projets pédagogiques liés à une médiation de la démarche archéologique et artistique et de fournir les informations techniques utiles à la conception et à la mise en œuvre des projets culturels. A partir de la trace d'une exposition d'art contemporain (visite virtuelle), les stagiaires devaient concevoir des pistes de travail, des ateliers ou des documents pédagogiques, des visites complémentaires dans d'autres structures.

LE PREAC « PATRIMOINE ARCHEOLOGIQUE »

Les Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) ont remplacé depuis 2007 les Pôles nationaux de ressources (PNR), qui dataient de 2001. Ils ont été mis en place en France par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture et de la Communication, dans le cadre d'un plan interministériel pour le développement des arts et de la culture à l'école. Ils s'organisent selon la circulaire commune Education nationale – Culture n° 2007-090 du 12 avril 2007.

Les PREAC s'articulent autour de deux dimensions :

- . l'une, territoriale, réunit dans une communauté d'action les différents acteurs concernés pour l'éducation artistique et culturelle à l'échelle d'une région,
- . l'autre, thématique, est liée à la spécificité des contenus qu'elle aborde.

Ils ont pour vocation de fournir des ressources et des outils pour le développement de l'éducation artistique et culturelle, dans toutes ses dimensions et sur tous les domaines concernés. Ils accompagnent ce développement selon deux axes principaux : la structuration, l'édition et la diffusion des ressources pédagogiques, documentaires ou didactiques ; l'organisation d'actions de formation répondant aux besoins exprimés par les différents partenaires.

S'appuyant sur Bibracte, structure culturelle, le PREAC « Patrimoine archéologique » fonde sa spécificité sur l'archéologie en tant que démarche transversale mais aussi sur l'actualité de la recherche archéologique européenne et la transmission des savoirs.

Ce PREAC est piloté par le rectorat de l'académie de Dijon et la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bourgogne. Il regroupe les compétences de trois partenaires :

- . une entreprise culturelle Bibracte EPCC (centre de recherche archéologique européen et musée),
- . un centre de documentation : le CRDP Bourgogne (Centre régional de documentation pédagogique),
- . un établissement de formation : l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de Dijon.

ACTIONS DU PREAC « PATRIMOINE ARCHEOLOGIQUE »

Les différentes actions du PREAC « Patrimoine archéologique » s'articulent entre des rencontres permettant d'échanger des outils de médiation des musées d'archéologie et des actions de formations sous forme de colloque, mais aussi la constitution et la diffusion de ressources.

Ainsi ont déjà été organisés des séminaires et des bourses d'échange d'outils de médiation en archéologie:

- . *L'archéologie : une ressource sous-exploitée ?* (2003, Bibracte),
- . Une bourse d'échange (mars 2004, Strasbourg),
- . Une bourse d'échange à Arles (novembre 2004, Arles),
- . *Archéologie et transmission des savoirs* (2004, Bibracte),
- . *Archéologie, histoire des mentalités et construction européenne* + une table ronde « les outils de médiation » + une bourse d'échange (2005, Luxembourg),
- . Projet éducatif et culturel et objet archéologique + une table ronde « *Pourquoi et comment monter un projet culturel et éducatif autour de l'objet archéologique ?* » et 4ème bourse d'échange (2006 Brive-la-Gaillarde),
- . Une participation au Forum du Patrimoine de l'Yonne « *Patrimoine et Citoyenneté* » (mars 2007, Auxerre),
- . *Le patrimoine archéologique : approche pluridisciplinaire pour une culture scientifique, humaniste et citoyenne* + 5^{ème} bourse d'échange (2007, Bibracte),
- . Les 8^è rencontres d'automne du PREAC Patrimoine archéologique - *Histoire des arts et archéologie : quelles spécificités et quelles complémentarités ?* (2008, Namur).

Certaines rencontres ont fait l'objet d'une publication :

- . Compte-rendu du séminaire 2003 : *L'archéologie : une ressource sous-exploitée ?*
- . Dossier : Chroniques de la médiation archéologique 2003-2004
- . Actes du colloque de Luxembourg : *Archéologie, instrument du politique*. (Documents, Actes et Rapports pour l'éducation) : CRDP Bourgogne, 2006.
- . *Histoire des arts et archéologie : quelles spécificités et quelles complémentarités ?* (Les 8^{èmes} rencontres d'automne du PREAC Patrimoine archéologique de Bibracte, Glux-en-Glenne : Bibracte, Centre archéologique européen, 2009, 91 p. (mis en ligne http://www.bibracte.fr/fic_bdd/contenu_fr_fichier/1265038545770.pdf)

Des outils pédagogiques ont été réalisés :

- . Exposition : *Les illustrations des Celtes et des Gaulois dans les manuels scolaires* (exposition mise en ligne sur le site : www.oppida.org: L'école entre science et politique (<http://www.oppida.org/page.php?lg=fr&rub=05#>)
- . Mallette pédagogique « Hypothétix » http://www.bibracte.fr/fr/a-votre-mesure/enseignants-et-animateurs/outils-pedagogiques_03_04_09.html

Les ressources concernant le patrimoine archéologique sont mises en ligne : <http://crdp.ac-dijon.fr/Presentation-du-PREAC-Patrimoine.html>

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS EN ITALIE

Riccardo BRINATTI

Diplômé de l'Ecole du Louvre

INTRODUCTION

Quand Eloïse Vial et Vincent Guichard, que je remercie, m'ont invité à intervenir sur le thème de « L'enseignement de l'histoire des arts en Italie », ma préoccupation a été de cerner le concept d'« histoire des arts » contenu dans le projet de réforme français et de réfléchir par conséquent en quoi l'expérience italienne dans ce domaine pouvait servir de source de réflexion.

Le discours de présentation du projet de réforme, tenu par Monsieur le Ministre Chatel à la Sorbonne le 15 septembre 2009ⁱ, constitue déjà une première source de réflexion. À cette occasion, ce fut Monsieur Chatel même qui cita l'Italie et l'Allemagne comme des modèles auxquels la France aurait dû, de quelque manière, s'inspirer : il faut « aller plus loin, poursuivre notre réflexion avec tous les spécialistes, nous rapprocher de nos amis allemands et italiens si présents dans ces domaines » furent les mots prononcés. En effet, l'enseignement de l'histoire de certains arts en Italie est effectivement un fait acquis depuis la réforme des années 1920 : dans un système scolaire italien qui paraît aujourd'hui déficitaire sous certains points de vue, c'est donc dans l'héritage qui dérive de cette longue tradition que les législateurs français pourraient trouver une source d'inspiration utile.

Ensuite, le Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008ⁱⁱ permet de cerner ultérieurement ce nouveau concept et de proposer en même temps une réflexion strictement formelle : la réforme française prévoit et explicite une définition et une organisation de l'enseignement de l'histoire des arts beaucoup plus minutieuses qu'au-delà des Alpes. C'est-à-dire, là où le système scolaire italien prévoit depuis longtemps l'enseignement de l'histoire des arts mais en même temps ne l'explicite pas de façon précise, le projet de loi en France promet d'introduire ce nouvel enseignement en définissant d'abord les caractéristiques et la mise en place de manière détaillée.

Afin d'approfondir le sujet, l'objectif de cette intervention sera de montrer, à l'aide de quelques exemples, la place de l'histoire des arts dans le système scolaire italien. Autrement dit, il s'agira de repérer les caractéristiques, les formes et les modalités d'enseignement de cette discipline qui, même en l'absence d'une définition précise, peuvent être comparées à celles contenues dans le projet de loi présenté par M. Chatel.

Grâce à une description générale de la façon dont certains arts (notamment les arts du langage, du visuel et du son selon la définition du Ministère) sont abordés par l'école italienne, j'essaierai d'apporter une petite contribution au débat qui est en train de se développer aujourd'hui en France.

1 . PRESENTATION RAPIDE DU SYSTEME SCOLAIRE ITALIEN

L'enseignement de l'histoire des arts en Italie accompagne le parcours entier de l'élève, de l'école primaire au lycée. Avant d'analyser plus en détail cet enseignement, il semble utile de présenter rapidement l'organisation du système scolaire en Italie, tel qu'il a été défini en mars 2003ⁱⁱⁱ.

Le parcours scolaire italien est divisé en deux cycles : le premier, d'une durée de huit ans, accompagne l'élève de 6 à 14 ans ; le deuxième, d'une durée de cinq ans, complète le parcours jusqu'à 19 ans.

1.1 Le premier cycle

Le premier cycle d'éducation est constitué de la *Scuola Primaria* (école primaire) et de la *Scuola secondaria di primo grado* (école secondaire de premier niveau – collège), dont chacune est caractérisée par sa spécificité.

Il a une durée de huit ans. L'école primaire, d'une durée de cinq ans, est articulée en une première année, en lien avec l'école maternelle et ciblée sur l'apprentissage des fondamentaux, et en deux périodes de deux ans. Le collège, d'une durée de trois ans, s'articule en une période de deux ans et en une troisième année qui complète le parcours et qui assure l'orientation et le lien avec le deuxième cycle.

Le passage entre école primaire et collège est effectué à travers une évaluation positive au terme de la deuxième période.

1.1.1 *Scuola primaria*

L'école primaire encourage le développement de la personnalité et a pour but de faire acquérir et développer les connaissances et les capacités de base, y compris celles relatives à l'informatique, de faire apprendre les moyens d'expression, la langue italienne et l'initiation de la langue anglaise, de poser les bases pour l'utilisation de méthodes scientifiques dans l'étude du monde naturel^{iv}.

L'horaire annuel obligatoire des cours est de 891 heures. A la demande des familles, il est prévu une offre optionnelle et facultative jusqu'à un maximum de 99 heures par an. Chaque école organise, chaque année, l'intégration, la distribution et les temps des disciplines et des activités^v.

1.1.2 Collège

La deuxième période du deuxième cycle, qui correspond au collège français, a une durée de trois ans, dont la troisième année est en lien étroit avec la première année du lycée.

Elle encourage le développement de l'autonomie et organise les connaissances et les capacités, en relation aussi avec la tradition culturelle et avec l'évolution sociale, culturelle et scientifique de la réalité contemporaine. Elle introduit l'étude de la deuxième langue étrangère de l'Union Européenne ; elle aide à l'orientation de l'élève dans le choix de sa formation future^{vi}.

Un examen final décrète la fin du premier cycle et permet à l'élève qui réussit l'épreuve d'accéder au deuxième cycle.

1.2 Le deuxième cycle

La durée de la formation est de cinq ans : deux périodes de deux ans sont suivies par une cinquième année dédiée globalement à la préparation de l'examen final. La

différence de programmes entre les différents lycées et instituts met l'élève face à une décision qui aura déjà une importance sur son parcours : l'élève doit choisir son orientation sur la base de ses aptitudes et aspirations.

Contrairement à la France, il y a en Italie plusieurs genres de lycées présentant des programmes différents : à côté du *Liceo classico* (baccalauréat littéraire) et du *Liceo scientifico* (baccalauréat scientifique), les plus répandus, l'élève a aussi à sa disposition des lycées plus spécifiques tels que le *Liceo artistico* (Arts Plastiques + Histoire de l'Art), le *Liceo economico* (économie), le *Liceo linguistico* (langues étrangères), le *Liceo musicale e coreutico* (musique et chant), le *Liceo tecnologico* (techniques), le *Liceo delle scienze umane* (Sciences Humaines). En plus, l'élève peut choisir le *Sistema dell'istruzione e formazione professionale*, qui correspond au Lycée professionnel français.

2. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ITALIEN

L'objectif n'étant pas de traiter de l'ensemble de l'offre formative du système scolaire italien, je me limiterai ici à présenter les façons dont certains arts sont abordés selon les différents niveaux scolaires. On verra notamment la place que l'enseignement des « arts du langage » (italien surtout), des « arts du son » et des « arts du visuel »^{vii} occupe dans l'horaire scolaire et les objectifs formatifs qu'il se fixe.

La première source d'informations est évidemment le texte de loi et les décrets législatifs qui représentent le point de référence en matière d'enseignement au niveau national. Il faut toutefois souligner que les Régions, les Provinces et les Communes, autant que les établissements scolaires eux-mêmes jouissent d'une autonomie décisionnelle de plus en plus marquée, ce qui fait que certaines situations changent d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre et même d'une école à l'autre.

2.1 L'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire

L'école primaire est le lieu où l'élève est censé prendre l'habitude de relier les connaissances aux expériences, à interagir^{viii}. Elle encourage, entre autres, l'acquisition de la langue italienne [...] et d'une langue de la communauté européenne [...]. En parallèle, elle favorise l'acquisition de diverses modalités expressives de nature artistique et musicale, de l'approche scientifique et technique, des connaissances historiques et géographiques^{ix}.

Arts du langage : langue italienne et langue de la communauté européenne (deux premières années). En ce qui concerne la langue italienne, il faut souligner le fait que sa première appréhension prévoit la lecture des différentes typologies de textes : descriptifs, narratifs, informatifs d'histoire, de mythologie, de géographie, etc. À partir de la troisième année, on aborde la variété de formes textuelles relatives aux différents genres littéraires ou fonctionnels.

La langue italienne est aussi présentée comme un système en évolution continue dans le temps, où les différences linguistiques entre formes dialectales et italiennes ont un poids important.

Arts du son : la musique. Parmi les nombreux sujets abordés, on citera les chants appartenant au répertoire populaire et cultivé, de provenances et genres différents. Les

élèves sont encouragés aussi à reconnaître les différents genres musicaux à travers l'écoute et à saisir les fonctions de la musique avec des morceaux conçus pour la danse, le travail, une cérémonie, différentes formes de spectacle, etc.

Arts du visuel : art et image. Dès la première année, les élèves sont encouragés à reconnaître les concepts de couleurs primaires et secondaires, ainsi que les potentialités expressives des matériaux plastiques (argile, pâte à modeler, carton-pâte) et des différents matériaux de dessin (feutres, crayons, pastels, détrempe).

Toujours au début de leur parcours, les élèves sont initiés aux concepts de forme ; ils sont aussi capables de reconnaître dans la réalité et dans l'art les relations spatiales (proximité, dessous, dessus, droite, gauche, intérieur, extérieur), le rapport entre verticale et horizontale et la distinction entre figure et fond.

Au cours de la première année, certains concepts d'art et d'histoire commencent à être abordés, surtout les formes d'art présentes dans le territoire de l'élève. Dans ce contexte, sont aussi introduits les concepts de conservation et valorisation des œuvres d'art, de biens environnementaux et de paysage. Les fonctions du musée sont aussi présentes : les genres artistiques saisis tout au long d'un parcours culturel (portrait, narration, paysage, nature morte, engagement politique et citoyen). L'élève est encouragé à analyser, classer et apprécier le patrimoine artistique et culturel de son propre territoire.

À partir de la quatrième année, des éléments de la communication iconique (rapport entre images, formes, couleurs symboliques, expression du visage, contextes) sont introduits afin de permettre à l'élève de reconnaître la nature et le sens d'une image. L'utilisation de techniques artistiques tridimensionnelles et bidimensionnelles sur supports de genres différents est aussi pratiquée par les élèves.

2.2 L'enseignement de l'histoire des arts au collège

On lit dans le texte de loi que le collège encourage l'étude de la culture et de l'art du monde en général (contacts, échanges, découvertes, etc...), et de la production humaine en particulier, à travers la rencontre avec différents milieux de la production technique et intellectuelle^x.

Arts du langage : langue italienne. Cet enseignement occupe 203 heures en moyenne. On y aborde : l'analyse critique des « lieux communs » et des stéréotypes de la langue ; les éléments qui caractérisent le texte narratif et le texte poétique (lyrique mais aussi la chanson d'auteur) ; les principales étapes évolutives de la langue italienne sont abordées en valorisant, notamment, son origine latine. À la fin du cycle, l'élève est censé connaître les bases de l'analyse d'un texte en langue italienne.

Arts du son : musique. Elle concerne 60 heures en moyenne. L'histoire de cet art est abordée par les caractéristiques, les analogies et les différences de styles, d'époques et de genres musicaux, avec une référence aussi à des contextes extra-européens.

Sont traités également les principaux usages et fonctions de la musique dans la réalité contemporaine (*mass media*), ainsi que la signification et la fonction des œuvres musicales dans les contextes historiques précis, y compris la fin du XX^e siècle, en relation aussi avec d'autres formes artistiques. Les fonctions sociales de la musique dans la société occidentale et non occidentale sont approfondies.

Arts du visuel : « Art et image » Cet enseignement se déroule sur 60 heures en moyenne. Les caractéristiques du parcours de l'art à travers les siècles sont traitées avec une analyse d'œuvres d'art d'époques différentes et l'élève est encouragé à saisir et lire les typologies principales des biens culturels.

Le Ministère a donné des indications autour du profil que l'élève doit avoir obtenu à la fin de son premier cycle d'étude. En ce qui concerne les sujets qui nous intéressent ici, on peut citer : l'élève sait comment s'orienter parmi les principaux genres littéraires anciens et modernes [...], il a développé, à travers le contact avec des textes simples mais significatifs de la littérature, le goût pour l'œuvre écrite (poésie, narration...).

Il a aussi conscience, même de manière superficielle, des racines historiques et juridiques, linguistiques et artistiques qui nous lient au monde classique et judéo-chrétien. Il sait comment s'orienter dans l'espace et le temps, en opérant des comparaisons entre réalités géographiques et historiques différentes, afin de comprendre, d'un côté les caractéristiques spécifiques de la civilisation européenne et, de l'autre, les ressemblances et les différences avec les autres civilisations de la planète. Dans ce contexte, il sait placer correctement les détails spatiaux, temporels et culturels de l'identité nationale et des identités régionales et locales d'appartenance^{xi}.

Il est intéressant de voir que, dans le profil que l'élève doit avoir selon le Ministère, à la fin du premier cycle d'études, il y a aussi l'acquisition du *senso del bello*^{xii} (sensibilité envers la beauté).

2.3 L'enseignement de l'histoire des arts au deuxième cycle

Arts du langage

Langue et littérature italienne. Cet enseignement est évidemment prévu dans tous les lycées avec la même durée de 132 heures par an.

Langues et littératures latine et grecque. La littérature latine est enseignée obligatoirement au lycée littéraire (132 heures) et de manière moins intensive au lycée scientifique et au lycée des sciences humaines. Quant à l'enseignement de la littérature grecque, il se trouve exclusivement au lycée littéraire et il occupe la même place que celui de la littérature italienne au début du parcours.

Arts du son

Musique. Facultatifs au lycée classique, scientifique et artistique, les arts du son sont évidemment plus répandus, et obligatoires, au lycée *musicale e coreutico*. Notamment, pour les élèves qui choisissent l'option « musique », sont organisés des cours obligatoires d'exécution et d'interprétation, de théorie de la composition et d'histoire de la musique. L'histoire de la musique est abordée aussi dans le lycée des sciences humaines en même temps que l'histoire de l'art.

Arts du visuel

Présents au lycée scientifique pour un total de 66 heures et au lycée littéraire (33 heures), les cours des arts du visuel constituent une grande partie de l'enseignement au lycée artistique, où le sujet est abordé de plusieurs points de vue : des cours de disciplines graphiques, plastiques, audiovisuelles sont notamment obligatoires. Selon les options choisies, en outre, les élèves ont la possibilité de suivre des cours ultérieurs de représentation, dessin et peinture, ou encore d'architecture, design et environnement.

3. QUELQUES CONSIDERATIONS ULTERIEURES

Deux aspects de l'enseignement de l'histoire des arts tel qu'il est présenté par le projet du ministère de l'Éducation nationale français ne semblent pas être présents dans le règlement italien : l'interdisciplinarité et l'observation directe des œuvres d'art.

Nous avons vu que les enseignements de l'histoire des différents arts, de la musique aux arts du visuel, des langues vivantes au cinéma, sont traités par le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* de façon indépendante l'un de l'autre. Chaque aspect de la formation de l'élève semble être organisé séparément des autres. Dans la pratique, cette séparation est beaucoup moins nette qu'il ne semble et l'interdisciplinarité est souvent mise en place par les écoles, dans l'espace d'autonomie que le Ministère leur confie, ou par les enseignants eux-mêmes.

Tout comme en France, un seul professeur assure souvent l'enseignement de deux ou plusieurs matières : grec et latin, histoire et latin, italien-histoire-géographie, etc. Là où plusieurs matières sont abordées par le même enseignant, l'interdisciplinarité se construit évidemment toute seule selon les choix de l'enseignant.

Là où les enseignants sont en revanche plusieurs, leur collaboration porte souvent à proposer aux élèves des parcours parallèles entre un sujet et l'autre : les réunions du conseil d'institut assurent dans ce cas la mise au point de ce genre de projet.

Un des problèmes que j'ai pu observer de près, est toutefois le manque de temps pour terminer des programmes conçus au début de l'année : au-delà du fait qu'on offre à l'élève un programme moins complet, cette tendance a aussi des répercussions sur l'interdisciplinarité : un cours risque en effet de ne pas progresser au même rythme qu'un autre, en rendant donc impossible l'interaction entre les deux.

Si l'on veut rester dans le domaine de l'histoire des arts, un exemple est représenté par les programmes d'histoire : les élèves parviennent difficilement à aborder l'histoire du XX^e siècle ; ainsi, il est difficile pour eux de situer certains sujets (pensons aux œuvres d'art de la même période) dans leur contexte historique.

En ce qui concerne l'observation de près des œuvres d'art, elle apparaît plutôt limitée, surtout au niveau du lycée.

À l'école primaire et au collège, les sorties scolaires sont plus nombreuses : s'agissant surtout de sorties d'une journée, les écoles organisent souvent des visites dans les musées locaux, les grands musées, les lieux d'un certain intérêt culturel qui ne comportent pas une dépense importante pour les familles. Le sujet de ce type de sortie est choisi selon le programme scolaire.

Au lycée, un voyage de plusieurs jours est prévu chaque année et s'effectue en Italie. Néanmoins, un de ces voyages se déroule à l'étranger, mais le lieu n'est pas forcément choisi à partir de la période historique ou artistique abordée au cours de l'année.

CONCLUSION

Nous avons vu la façon dont les arts du son, du visuel et du langage et, partiellement, de l'espace sont abordés en Italie. Nous devons donc admettre que le texte français est plus riche en offres en ce qui concerne les arts et leur histoire. Les arts du spectacle vivant, certains arts de l'espace, les arts du quotidien, présents dans la loi française, ne le sont pas dans le système italien : au moins, ils ne sont pas mentionnés dans les documents officiels, ce qui laisse toujours ouverte la possibilité que leur enseignement soit décidé et appliqué par les écoles ou les

enseignants. On doit en conclure que l'enseignement de l'histoire des arts en Italie est présent mais limité s'il est comparé à celui proposé par le Ministère français.

Pour terminer, on peut se demander si l'histoire des arts, telle qu'elle est conçue dans le nouveau document du ministère de l'Éducation nationale, est étrangère au système scolaire italien.

Ce n'est pas totalement vrai. Elle fait en effet partie du bagage culturel de beaucoup d'enseignants et plus largement des membres du personnel scolaire italiens, notamment des enseignants du premier cycle. Par conséquent, l'histoire des arts est abordée dans les classes et fait partie des programmes réels d'enseignement, même en l'absence d'indications spécifiques données par le Ministère. Même si les textes de loi italiens restent limités, la pratique quotidienne dans les écoles fait que les élèves italiens ont une préparation et une attention pour les arts et leur valeur qui peut servir d'exemple pour d'autres systèmes étrangers.

NB : Dernière consultation de l'ensemble des sources utilisées : janvier 2010.

Notes

- i <http://www.education.gouv.fr/cid48863/luc-chatel-ouvre-le-colloque-national-l-enseignement-de-l-histoire-des-arts-a-lecole-au-college-et-au-lycee.html>.
- ii http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf
- iii Legge 28.03.2003, n° 53. http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf
- iv Dl 19.02.2004, n° 59, capo III, art. 5.
- v Dl 19.02.2004, n° 59, all. B, p. 10. http://www.pubblica.istruzione.it/prehome/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf
- vi Dl 19.02.2004, n° 59, capo IV, art 9.
- vii La définition adoptée est celle utilisée dans le texte du Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 32 du 28 août 2008.
http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf
- viii Dl 19.02.2004, n° 59, all. b, p. 2.
- ix Idem, p. 4.
- x Dl 19.02.2004, n° 59, all.c, p. 4. http://www.pubblica.istruzione.it/prehome/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf
- xi Dl 19.02.2004, n° 59, all.d, p. 6-7. http://www.pubblica.istruzione.it/prehome/comunicati/2004/allegati/all_d.pdf
- xii Ibid.

ANALYSER SA PROGRAMMATION EDUCATIVE QUELS CRITERES, POUR QUELLES RETOMBEEES ?

Marie-Clarté O'NEILL

Institut national du Patrimoine, École du Louvre, université de Montréal

Les sites patrimoniaux, quelle que soit leur nature, proposent, de manière croissante, des programmes de médiation à destination des publics de toutes sortes. Cette offre a été progressivement mise en place, depuis la période exploratoire des années 70 jusqu'à la généralisation progressive de propositions de médiation, dans quasiment l'ensemble des sites patrimoniaux. L'archéologie a été particulièrement inventive au sein de cette dynamique, soucieuse de séduire ses publics au-delà de l'aspect matériel souvent problématique des traces matérielles qu'elle expose.

L'expérience accumulée, sa durée, sa multiplicité, aurait dû permettre l'élaboration d'un corpus construit de recommandations, de normes, d'expériences pilotes analysées pour nourrir les mises en œuvre de terrain. Il est étrange de constater que, en archéologie comme dans d'autres secteurs patrimoniaux, il n'en est encore pratiquement rien.

On peut tenter d'expliquer et de justifier cet état de fait de diverses manières. Le milieu de la médiation a eu comme caractéristique en France, depuis les années 70, d'être à la fois sous-estimé au sein des institutions, tout en étant affiché de manière croissante comme politiquement crucial, le rôle social du patrimoine devenant en partie la justification de sa conservation. Cette contradiction, non encore résolue, entre le peu de pouvoir laissé en interne à la médiation et à ses acteurs et l'obligation d'affichage politique de la place donnée aux publics, a produit une fuite en avant peu propice à la réflexion articulée et critique : des personnels, souvent trop peu nombreux, aux statuts longtemps et parfois encore très fragiles (vacataires, saisonniers, etc.) ont eu à faire face, sans aide extérieure vraiment constituée, à une pression croissante de sortes de publics toujours plus divers et recherchés comme tels. La lenteur et la frilosité de l'insertion du patrimoine au sein des programmes scolaires, comparées à l'augmentation continue des visites scolaires, n'en sont qu'un des avatars. Le temps, mangé par les exigences de la programmation, manque donc le plus souvent pour la réflexion.

Ce déficit de théorisation de la pratique a eu une conséquence directe sur les formations progressivement mises en place autour de la médiation. On y enseigne la réflexion théorique, le montage de projets, l'usage de techniques, on s'y interroge très peu sur le contenu intellectuel et pédagogique des programmes proposés, sur leur pertinence, sur leur impact. Les jeunes professionnels ne sont donc pas beaucoup plus formés sur ces questions que leurs aînés.

Il est donc plus que temps de réfléchir à des outils d'analyse des produits de médiation, permettant tout d'abord d'en identifier précisément les diverses composantes, d'analyser la manière dont ces éléments interagissent et les retombées que l'on pourrait en attendre. Les professionnels de la médiation expérimentent quotidiennement sur le terrain une véritable mise en abîme lorsqu'ils organisent la rencontre patrimoine(s)-public(s). La chaîne vertueuse qu'ils recherchent est la suivante : émission-réception-médiation. Autrement dit, ils recherchent, intuitivement et expérimentalement, que la médiation qu'ils proposent serve la dynamique de communication, aisée ou problématique, entre le patrimoine et le visiteur.

L'outil présenté ci-après n'est pas un modèle théorique. Il est issu d'une longue expérience personnelle de la médiation de terrain, de la programmation d'activités à destination du public, de la formation de futurs médiateurs. Son ambition est, dans un premier temps, de désigner, de nommer, certains des éléments, fort nombreux, entrant dans l'identité d'un programme. L'ensemble est trop complexe pour être entièrement explicité dans une publication de ce type. Le parti choisi ci-après est donc le suivant : chaque critère abordé par la grille présentée, qu'il soit ou non explicité, sera illustré d'un exemple donné schématiquement en italique pour assurer une compréhension des fondamentaux du concept exposé.

1. DANS QUEL BUT ANALYSER UNE PROGRAMMATION EDUCATIVE ?

On doit d'abord s'interroger sur le but que l'on cherche à atteindre en analysant une programmation éducative, la sienne propre comme professionnel, celle de l'institution à laquelle on appartient.

1.1. Niveau de l'environnement du programme

1.1.1 La politique de public est un des aspects cruciaux du projet scientifique et culturel global d'établissement

L'obligation légale progressive pour les établissements désirant bénéficier du label « Musée de France » de rédiger un projet d'établissement oblige à une réflexion sur l'ensemble des fonctions patrimoniales, l'identité de chacune d'elles, leurs résonances relatives. La place donnée à l'ouverture au public par rapport aux autres préoccupations donnera, par exemple son « image » au musée.

La nature d'expositions proposées, leur lien relatif au territoire, leur service à la communauté scientifique, leur impact économique potentiel, donnent une mission et une image spécifiques à l'institution et donc au service des publics par rapport à la politique globale de l'institution.

1.1.2 Un programme éducatif s'insère dans une politique de publics

Un programme éducatif s'insère dans la politique de publics de son institution. Cette dernière est faite de choix organisés autour d'une volonté qui décide d'une orientation parmi d'autres possibles.

- La ligne d'action choisie pour la politique des publics doit être partagée par l'ensemble de l'institution par rapport à d'autres fonctions.

Une attention particulière donnée aux publics handicapés a, par exemple, des conséquences de toutes sortes sur l'ensemble des fonctions muséales : conservation pour l'atteinte tactile des collections, muséographie pour l'accessibilité des éléments d'exposition, sécurité des biens et des personnes, rapprochements d'œuvres sur des critères autres que scientifiques, etc.

- Un nombre important de choix devra être fait.

On doit abandonner l'image rassurante mais fautive du musée ouvert de façon égale à tous ses publics potentiels. Avoir une vision politique, et donc visiblement efficace, nécessite de faire des choix parmi la multitude des possibles. Cette orientation touche tous les aspects d'une politique de publics. Quel type de public choisit-on de favoriser et comment ?

À moyens humains et financiers égaux, préférera-t-on travailler en profondeur au travers de sept séances de classe patrimoine avec le même groupe ou bien accueillir sept classes différentes ? L'institution pourra, d'autre part,

*favoriser le service aux publics de proximité par rapport au public touristique.
Selon quelle justification politique ?*

Quelle nature de programmation sera encouragée ?

Certaines programmations peuvent être plus ou moins gourmandes en moyens. Selon quels critères choisira-t-on d'en favoriser ou défavoriser certaines ?

Certains musées d'art, contestant la réputation de plus grande interactivité et efficacité en terme d'appropriation des séances d'atelier, favorisent désormais la médiation orale devant les œuvres.

1.2. Niveau de la vérification d'impact

1.2.1 On ne peut vérifier que ce que l'on connaît précisément.

L'expérience relativement balbutiante encore en France de recherches sur l'impact de certains programmes éducatifs se heurte principalement à l'incapacité fréquente des médiateurs à préciser ce qu'ils recherchent vraiment.

Les éléments évalués sont souvent plus ceux du chercheur que ceux recherchés consciemment par le médiateur. D'où la faible utilisation des résultats de recherche par le milieu professionnel.

1.2.2 On doit donc déterminer ce que l'on va vérifier.

La dimension évaluation, bien balisée par les sciences de l'éducation, est peu compatible avec l'éducation informelle ou l'expérience culturelle. Il faut donc imaginer un type spécifique d'étude d'impact plus adaptée à ces situations et, en parallèle, réfléchir à ce que l'on appelle la dimension éducative d'un programme patrimonial.

Le médiateur vise-t-il l'acquisition de savoirs factuels et peut-il préciser dans quels buts ultérieurs ? A-t-il formalisé les savoir-faire nécessaires à un visiteur de musée ou de site, adulte, individuel, pour s'assurer de les travailler avec les groupes scolaires dont il a la charge afin de justifier l'assertion selon laquelle les visites scolaires préparent le public adulte de demain ?

1.2.3 On va vérifier si l'on a atteint son but.

La nature même de l'expérience culturelle est que chaque visiteur en tire des choses qui peuvent dépasser ou différer de ce que l'on a visé préalablement comme acquisition. Ce n'est pas une raison suffisante pour ne pas déterminer de buts précis à l'orientation d'un programme et se donner ainsi les moyens de vérifier si les buts poursuivis, parmi d'autres acquisitions plus personnelles, ont été atteints. Ce sera le moyen de justifier son action dans le choix politique fait par l'institution par rapport à d'autres besoins.

Justifier clairement des buts éducatifs atteints par le biais de séances d'ateliers plastiques permettra de conserver un espace d'atelier qui serait pourtant si utile à la mise en quarantaine des collections en période d'expositions.

2. COMMENT SE DETERMINE L'IDENTITE D'UN PROGRAMME ? QUELQUES PISTES.

La conception et l'orientation d'un programme éducatif en milieu patrimonial peuvent être amenées, influencées, modifiées par de multiples facteurs qui en dessineront la personnalité.

On peut en identifier certains, de manière non exhaustive mais permettant de faire apparaître la multiplicité des points sur lesquels vont pouvoir porter des choix d'orientation nécessitant une justification, interne ou externe. La manière la plus opératoire de faire cette analyse, technique que j'utilise dans les sessions de formation que j'anime sur ces thèmes, est de choisir un programme précis, bien connu et identifié, et de le faire passer par les différents stades d'analyse proposés ci-après.

Effectuez donc d'abord une description mentale sommaire d'un programme que vous allez choisir pour tester ce mode d'analyse. Ce programme doit être simplement bien connu de l'analyste, tant dans sa nature d'offre que dans ses divers moments de déroulement.

2.1 L'identité d'un programme : les principales caractéristiques des programmes communiquées au public par l'institution.

Le premier niveau d'analyse d'un programme éducatif patrimonial est habituellement proposé dans la documentation d'offres de l'institution à ses publics potentiels : livrets de présentation des activités, sites Internet, documents de communication d'une programmation spécifique. On y trouve la description des éléments réputés être indispensables, pour le public visé, à sa décision de participation.

- Type de public auquel s'adresse le programme :
Scolaires, familles, adultes, professeurs, centres aérés, etc.
- Nature(s) d'activité(s) proposée(s) au cours du programme :
Visite-conférence, atelier plastique, visite-contée, utilisation de matériel spécifique comme des appareils photos, des ordinateurs, circulation intérieur-extérieur, etc.
- Période et durée du programme :
Vacances scolaires, périodes scolaires, été, soirée, lien avec des périodes ou des événements festifs (Noël, Saint Valentin, fête des mères). Visites uniques ou répétées, durée de chaque séance.
- Expertise attendue des participants :
Visite pour spécialistes du sujet, présentation générale des collections pour primo-visiteurs, compétences artistiques ou professionnelles nécessaires ou non.
- Relation du programme avec la vie de l'institution d'accueil :
Exposition, inauguration, etc.
- Relation du programme avec la vie des collections ou du site :
Acquisition, découverte, restauration, etc.
- Relation du programme avec des événements extérieurs à l'institution de nature culturelle ou non culturelle :
Journée internationale des musées, journées du patrimoine, fête de la science, fête locale.

2.2 Proximité physique et géographique entre le programme et le site ou les collections

Cette caractéristique identifiée comme centrale ou première peut étonner. Elle se justifie par la spécificité même de l'activité de médiation du patrimoine, soit mettre des personnes en contact éclairé avec les traces, matérielles ou non, de l'humanité et leur permettre de les

interpréter, de se les approprier comme un bien commun d'exception, de s'en inspirer dans leur vie, dans leur création. On peut identifier la confrontation physique avec ces traces comme la particularité de l'institution patrimoniale qui, dans le cas contraire, peut être avantageusement remplacée par une école, un centre social, une maison de la culture, etc. La justification éventuelle de l'organisation ou non de tel programme au sein du site ou de l'institution trouve une partie de ses arguments dans cette catégorie.

- Programme se déroulant dans le site ou le musée.
 - En contact direct avec le patrimoine ou les collections.
Visites guidées des collections ou du site, séance de mime ou de conte utilisant les objets de la collection ou du site, reconstitution théâtrale de scènes sur les sites de référence (théâtre, cirque).
 - En partie au contact du patrimoine, en partie hors des zones patrimoniales.
Visites ateliers proposant un passage dans les deux espaces, programme permettant une confrontation entre des objets apportés par les visiteurs et les collections.
 - Loin des zones de contact avec le patrimoine.
Activités proposées en atelier, en auditorium, dans la boutique, dans le hall d'entrée

- Programme se déroulant totalement à l'extérieur du site ou du musée.
Interventions dans les classes avec mallette pédagogique de reproductions, conférence avec images dans un auditorium extérieur au musée.

2.3 Quel type de lien intellectuel est proposé par le programme avec le site ou les collections ?

L'interrogation porte sur le type d'aide intellectuelle éventuellement apportée par le programme pour mieux comprendre, apprécier, s'approprier le patrimoine matériel présenté. L'interrogation porte là sur le type de discours, sur la nature des informations données en termes de contenu.

- Le programme s'applique à l'étude directe du patrimoine présenté.
Visite conférence thématique s'appuyant sur les collections, type « La vie quotidienne dans l'Antiquité », atelier sur le drapé des sculptures antiques.

- Le programme offre des activités qui accompagnent la confrontation au patrimoine, encourageant à la visite, introduisant la visite, complétant la visite.
Concert de musique médiévale dans un édifice de même époque, audiovisuel commenté d'introduction à la visite d'une exposition sur fréquentée ne pouvant accueillir de groupes avec commentaires devant les œuvres, conférence dans les hôpitaux encourageant à une visite ultérieure.

- Le programme a un lien culturel général avec le patrimoine présenté.

Colloque scientifique en lien non totalement étroit avec le site ou les collections, programmations muséologiques type « Musée-musées » au musée du Louvre.

- Le programme n'a pas de lien intellectuel avec le patrimoine présenté.
Programmation musicale anachronique, prêt des espaces à des mécènes pour une soirée de prestige.

Le lien observé, on le voit, est plus de nature intellectuelle, considérant la communauté éventuelle de propos entre collections et programme.

2.4 Deux manières possibles d'articuler les programmes les uns par rapport aux autres.

La question ici posée est l'architecture de construction de l'ensemble de la programmation d'un lieu, la manière dont les offres faites sont totalement indépendantes les unes les autres [type liste des vins] ou l'existence d'une offre invitant à la visite répétée, à l'approfondissement sur un thème [type menu du jour]. La proportion relative de ces deux offres dans une programmation éducative donne des indications sur la politique adoptée par l'institution en termes d'éducation au patrimoine : travailler sur la durée pour construire des compétences durables ou se concentrer sur la notion d'expérience unique de visite.

Trois visites sur l'antiquité, sans progression de l'une à l'autre et pouvant être choisies individuellement relèveraient du type [liste des vins]. Un cycle de visites sur l'architecture médiévale obligeant à un parcours chronologique sur plusieurs visites sera considéré comme appartenant au type [menu du jour].

Il restera à considérer, au-delà de l'offre, si les visites sont véritablement animées et construites de manière différente dans les deux cas par les médiateurs.

2.5 Quel moment est fixé pour le déroulement du programme par rapport à la visite du site ou des collections ?

La question consiste à considérer le positionnement temporel de l'offre de médiation par rapport à l'expérience de confrontation directe au patrimoine :

- Avant la visite ?
Atelier de préparation à la visite d'une exposition sur les artisans égyptiens, envoi préalable de documentation ou d'activités préparatoires à la visite, venue en classe d'une mallette pédagogique en introduction à une visite du site.
- Pendant la visite ?
Tous les travaux faits au cours de la visite.
- Après la visite ?
Dossier de propositions de prolongation de la visite en classe ou de complément à l'activité par d'autres visites.

Les propositions des institutions patrimoniales sont souvent confuses ou incomplètes par rapport à la temporalité des propositions :

- Elles proposent des produits qui sont ambigus quant au moment intellectuel de leur utilisation.
Les mêmes documents sont disposés en information dans les salles et envoyés aux enseignants pour préparer leur visite.
- Une attention insuffisante est accordée à la préparation à la visite ou au prolongement de la visite.
Peu de réflexion articulée existe encore sur ce qui différencie le type relatif d'information à fournir à ces différents moments. Les professionnels qui se penchent le plus sur la question de la temporalité par rapport à la visite sont les concepteurs de logiciels numériques de mémoires de visites.

Enfin, si les activités d'un programme se situent pendant la visite des zones d'exposition ou du site, se pose alors la question de la confrontation de deux discours, celui de la zone d'exposition et celui du programme.

2.6 Quels types de liens peuvent exister entre le discours délivré par le biais de l'exposition du patrimoine et le discours construit au travers du programme ?

Cette interrogation sur l'harmonie ou la cacophonie générée par deux discours concomitants devient plus cruciale dans les sites ou musées contemporains où l'exposition est de plus en plus construite selon un scénario fort, articulé, perceptible. Comment alors le discours du programme peut-il se situer par rapport à celui de l'exposition ?

- Les scénarios des deux offres sont comparables.
On rencontre ce cas pour les visites guidées linéaires, pour les documents écrits d'aide à la visite, dans le cas où l'appareil didactique commente directement les objets exposés, la dynamique et la progression de leur rassemblement.
- Le programme donne plus que le discours qui est présenté, sur certains aspects ou pour certains types de publics.
*Le programme peut compléter le discours de l'exposition lorsque celui-ci n'est pas adapté au public concerné [exemple d'un discours d'exposition d'orfèvrerie religieuse s'appuyant sur des éléments stylistiques, complété par un discours du programme présentant l'utilisation fonctionnelle des objets au cours de la liturgie pour un public sans culture religieuse].
Il peut également le faire si des éléments importants manquent dans la présentation [exemple d'élévations archéologiques très ruinées]. Certaines bornes multimédias peuvent proposer des approfondissements sur tel ou tel aspect de présentation de la collection ou du site.*
- Le programme élargit l'horizon de ce qui est présenté.
Le programme se concentre sur le contexte de ce qui est présenté, environnement d'origine des objets présentés, contexte historique ou social, environnement naturel.
- Le programme offre un discours totalement différent de celui du patrimoine exposé, en utilisant les mêmes traces matérielles ou les mêmes objets.

Alors que l'exposition est chronologique, le programme adopte un discours thématique [les rites funéraires en Égypte dans une salle présentée chronologiquement]. Alors que le discours de l'exposition est formel, le programme adopte un discours anthropologique.

- Le programme utilise des éléments du patrimoine exposé pour fournir aux visiteurs des clés générales de compréhension ou d'interprétation. C'est le parti adopté le plus souvent lorsque le médiateur cherche à développer des compétences patrimoniales chez ses visiteurs. Il sélectionne des objets et les rassemble dans son discours pour illustrer une notion structurante.
Rapprocher des sculptures représentant le même sujet (vierges médiévales) pour illustrer la notion de style, faire travailler les visiteurs sur les raisons d'éloignement ou de rapprochement des objets dans une salle de musée.
Le discours de l'exposition disparaît ainsi, les objets sont ainsi volontairement instrumentalisés autour d'un autre propos.

3. ÉLABORER UN PROGRAMME : LA MISE EN ŒUVRE

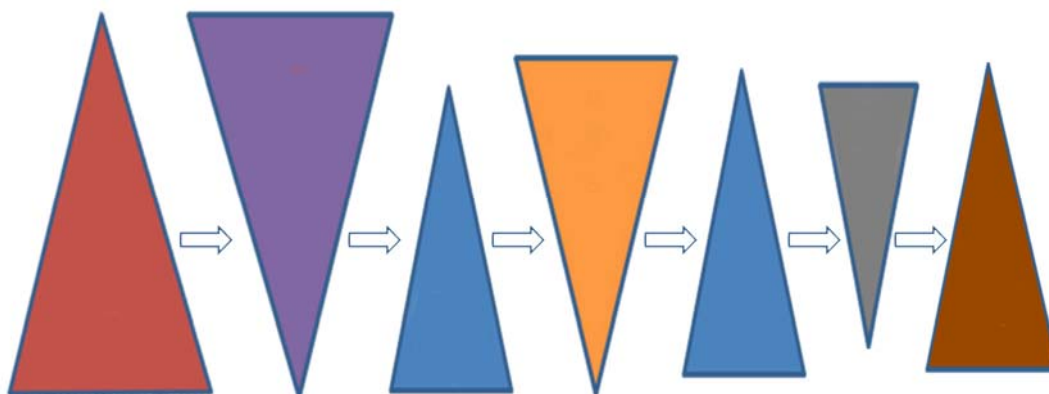
Après avoir exploré quelques aspects touchant à l'identité d'un programme, on peut explorer le produit lui-même, les éléments qui le constituent, sa mécanique intérieure en quelque sorte.

L'élaboration d'un programme éducatif par un médiateur peut être définie par les points suivants :

- Une chaîne continue d'interventions diverses du médiateur.
Ce dernier va faire feu de toute une série d'éléments à sa disposition (éléments exposés, informations diverses, processus ou matériaux de médiation) pour constituer un véritable discours qu'il veut offrir aux visiteurs.
- Une séquence volontairement construite.
Chaque élément à une place respective dans ce parcours de sens, il est inclus dans un axe stratégique de communication.
- Un parcours constituant un tout original.
Le médiateur est, le plus souvent, créateur de ce parcours, soit dans les éléments qu'il choisit d'exposer, soit dans la manière dont il va mener sa démarche de médiation.

On peut donc tenter d'analyser ce qui constitue ce processus de création de sens, offert par le médiateur au travers du programme qu'il propose.

Le programme éducatif : une chaîne d'interventions s'articulant entre elles



Le schéma ci-dessus tente de représenter de manière imagée la dynamique en œuvre dans un programme de médiation, ainsi :

- il s'agit d'une série d'interventions de natures différentes,
- chaque intervention est positionnée dans la chaîne de déroulement du programme,
- il existe un lien logique entre chaque intervention, toute originale qu'elle soit.

Mais avant même d'être combinée à d'autres, chaque intervention est elle-même soigneusement conçue autour d'un grand nombre de dimensions essentielles dont certaines peuvent être schématiquement décrites comme suit :

3.1 Les dimensions d'une intervention

Les dimensions essentielles d'une intervention

- A. Que recherche spécifiquement le médiateur au travers de cette intervention ?
- B. Premiers éléments structurants :
 1. L'objet ou le patrimoine et ses caractéristiques
Conséquence : identification de l'essentiel pour l'objet ou le patrimoine
 2. Le visiteur et son fonctionnement psychologique
Conséquence : identification de l'essentiel pour le visiteur
 3. La distance séparant l'objet du visiteur
- C. Acquisition(s) visée(s)
Identifier les acquisitions recherchées (savoir/savoir-faire/conscience)
- D. Nature de discours choisi
Identifier les natures d'informations (toutes les informations/seulement les meilleures/d'autres critères de sélection)
- E. Mode de médiation utilisé
Les manières d'interagir avec le public
- F. Technique de médiation adoptée
Médiation orale, médiation écrite, ateliers, multimédia, audio guides

Une fois identifiées certaines des composantes cruciales de l'élaboration d'un programme, on peut, très brièvement, en approfondir ou en illustrer quelques-unes.

A. Que recherche spécifiquement le médiateur au travers de cette intervention ?

Comme il a été pointé plus haut, une des raisons de faible évolution de l'expertise en médiation, malgré la thésaurisation d'expériences, est le manque fréquent de conscience des médiateurs des buts ponctuels ou globaux recherchés par les programmes offerts. De plus, si les buts recherchés ne sont pas précisés, l'étude d'impact est rendue impossible. La question des buts recherchés s'applique autant à chacune des interventions du programme qu'à l'ensemble du programme.

B. Premiers éléments structurants :

1. L'objet ou le patrimoine et ses caractéristiques

Conséquence : identification de l'essentiel pour l'objet ou le patrimoine

En effet, pour le patrimoine, certaines informations sont plus cruciales que d'autres, parce qu'elles montrent l'importance de ce patrimoine, parce qu'elles expliquent sa mise en valeur, parce qu'elles sont en rapport avec le thème du programme.

Une connaissance approfondie du patrimoine présenté, par le médiateur, permet cette évaluation de ce qui est essentiel.

2. Le visiteur et son fonctionnement psychologique

Conséquence : identification de l'essentiel pour le visiteur

La recherche démontre que certaines informations sont plus essentielles que d'autres pour les visiteurs. Ce sont les données d'orientation globales dans le propos : qui, quoi, quand, où, comment ? Mais il faut cependant toujours garder le thème en point de mire.

D'autre part, certains types d'informations sont particulièrement essentiels pour la formation patrimoniale des visiteurs, parce qu'ils sont réutilisés régulièrement en environnement patrimonial, parce qu'ils illustrent des tendances lourdes, parce qu'ils enseignent des critères fondamentaux.

La signification sociale de l'héraldique est une information plus fondamentale que le décryptage d'un blason de manière anecdotique.

3. La distance séparant l'objet du visiteur

La constatation par le médiateur de cette distance est une situation très fréquente en environnement patrimonial. Le savoir-faire du médiateur sera d'identifier la nature possible de ces distances pour tenter de jouer pleinement son rôle de conciliateur, de réconciliateur. Ces distances peuvent être de toutes sortes : culture, perception, savoir, savoir-faire d'interprétation, habitude relative de visite patrimoniale, etc.

La question qui se pose alors en muséologie est la suivante : avons-nous à craindre la distance, à l'éviter ? L'institution doit-elle se mettre au niveau d'expertise du visiteur ou bien doit-elle considérer qu'elle est un lieu d'excellence et que son rôle social est de confronter ses visiteurs à l'exceptionnel, permettant à la distance d'opérer son rôle kantien de conscience, son rôle hégélien de jugement ?

C. Acquisition(s) visée(s)

S'il y a distance, il y a un chemin à faire parcourir au visiteur. Le médiateur doit donc identifier les acquisitions recherchées par le biais de son intervention, de chacune de ses interventions au sein de son programme. Ces acquisitions sont de toutes natures, de l'ordre des connaissances (savoirs formels), de l'ordre du renforcement d'habiletés (développer sa conscience, son savoir-faire, s'émerveiller, dépasser ses limites habituelles, enrichir son identité), de l'ordre de la construction de compétences (savoir visiter, se servir de ses compétences quotidiennes autour du patrimoine, apprendre à regarder).

D. Nature de discours choisi

Quelles natures d'informations sont données ?

On sait que la caractéristique de tout objet patrimonial est son extraordinaire polysémie. Tant d'informations sont potentiellement contenues dans ce que montre le médiateur... La question cruciale sera donc celle d'un choix, articulé autour de plusieurs critères. Quelles sont toutes les informations possibles à donner, quelles sont celles qui sont vraiment nécessaires dans le cadre de la construction articulée de chaque séquence de mon programme ? Quels critères vais-je prendre pour décider de ce choix, qui doit être non le choix basé sur mes compétences (tout et seulement ce que je sais de cet objet), mais un choix construit autour de l'essentiel recherché ?

E. Mode de médiation utilisé

Ce critère résume les modalités d'interaction choisies par le médiateur pour répondre aux besoins de son public. Elles sont de deux natures :

- Les manières d'interagir avec le public : individuellement, en groupe, mode actif ou passif, activité libre ou orientée, situation d'autorité ou de participation.
- Les manières de faire découvrir : essayer, explorer, questionner, créer, imiter, aborder la réalité par analogie ou métaphore.

F. Technique de médiation adoptée

C'est la dimension la plus repérée en médiation, celle dont on parle, celle sur laquelle porte la majorité des nouveautés, des communications, des échanges : médiation orale, médiation écrite, ateliers, multimédia, audio guides.

On remarquera que dans notre schéma, cette dimension vient en dernier, comme une conséquence réfléchie de tout le reste, comme un moyen et non pas comme une fin en soi.

Mais l'attention portée à chacune des interventions, dans ses multiples dimensions, ne doit pas faire oublier l'architecture globale du programme, la manière dont chaque intervention prend sa place dans un ensemble à la fois opérationnel et conceptuel.

3.2 L'architecture du programme

Le programme n'est pas une juxtaposition d'interventions anecdotiques, sans lien les unes avec les autres. Il est à la fois un scénario et une démonstration. Comme tel il doit répondre à des critères de construction s'appuyant sur les schémas de pensée auxquels la culture de son public adhère naturellement : un déroulement d'un élément à l'autre, d'une intervention à l'autre, répondant à une construction mentale logique.

A. Le montage du scénario peut être :

- chronologique
- thématique
- analytique
- dialectique

B. Le lien logique doit être établi entre les interventions.

On peut s'interroger sur le bien fondé d'appliquer un processus d'élaboration aussi complexe à une réalisation que l'on pourrait préférer mener dans une dynamique de pure création personnelle fondée exclusivement sur l'intuition, l'inspiration, la créativité. Nous sommes en médiation dans un processus qui se veut éducatif, d'éducation informelle certes, mais se justifiant en partie par une aptitude à enrichir les visiteurs, à les faire grandir dans leur aptitude à dialoguer avec les traces matérielles de l'humanité. Le bon médiateur est celui qui outille les visiteurs, qui leur donne ce dont ils ont besoin pour être capables de se confronter progressivement seuls aux expositions, aux monuments. Le bon médiateur prépare les visiteurs à se passer de lui le plus vite possible.

4. QUELLES RETOMBÉES PEUT-ON ATTENDRE DE L'ADOPTION D'UN TEL PROCESSUS ?

Dans cette perspective, il doit être capable, son institution doit être capable d'évaluer l'impact de ce qu'il a proposé aux visiteurs dont il avait la charge. Non pas évaluer les connaissances formelles acquises, mais évaluer une progression d'aptitudes à la confrontation au patrimoine matériel, un savoir-faire amélioré d'interprétation. On peut résumer l'impact prévisible de l'adoption d'un schéma rigoureux de conception d'un programme éducatif patrimonial de la manière suivante :

- Pas d'évaluation possible si pas de buts précis déterminés
- Une évaluation organisée autour d'une chaîne vertueuse permettant de piloter l'action :
 - Émission (ou le programme conçu)
 - Réception (ou le public impacté)
 - Médiation (ou le programme justifié)

Testez maintenant (page suivante) l'instrument fourni, sur un programme bien connu de vous, afin d'en faire ressortir les caractéristiques, les cohérences, les éventuelles incohérences.

Utilisez les mêmes critères successivement

- pour décrire chaque séquence de votre programme
- pour décrire l'ensemble du programme

Séquence 1

- Quel but général est poursuivi par la séquence ?
- Identification, dans cette séquence, de l'essentiel :
 - Pour les objets ou le site
 - Pour les visiteurs
- Quelles natures de distance pouvez-vous identifier, dans cette séquence, entre le patrimoine présenté et les visiteurs ?
- Quels types d'acquisition sont visés par la séquence ?
 - Savoir
 - Pouvoir
 - Conscience
- Nature de discours choisie
- Technique de médiation
- Nature d'interaction mise en œuvre entre le médiateur et le public
- Nature du lien logique avec l'intervention suivante

Séquence 2

- Quel but général est poursuivi par la séquence ?
- Identification, dans cette séquence, de l'essentiel :
 - Pour les objets ou le site
 - Pour les visiteurs
- Quelles natures de distance pouvez-vous identifier, dans cette séquence, entre le patrimoine présenté et les visiteurs ?
- Quels types d'acquisition sont visés par la séquence ?
 - Savoir
 - Pouvoir
 - Conscience
- Nature de discours choisie
- Technique de médiation
- Nature d'interaction mise en œuvre entre le médiateur et le public
- Nature du lien logique avec l'intervention suivante

Etc... jusqu'à la dernière séquence du programme.

L'utilisation de cet outil de manière rigoureuse fait apparaître habituellement :

- les incohérences liées à une trop grande multiplicité de buts à atteindre
- l'éventuelle non adéquation entre fins et moyens
- la dispersion non nécessaire des discours
- l'utilisation aléatoire des techniques de médiation
- le manque de logique unissant les diverses interventions

Enfin interrogez-vous : A quelles conclusions sur le programme décrit vous mène l'utilisation de cet outil ?