

**Les Cahiers du GREM
n°16**

**Les musées et leurs publics :
diagnostic d'une non-rencontre entre
l'institution muséale et les adolescents**

Étude réalisée en 2002

Par Lætitia Aeberli

**Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Université du Québec à Montréal**

Mai 2003

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec,

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-922411-16-8

Données de catalogage avant publication

Aeberli, Lætitia, 1977-

Les musées et leurs publics : diagnostic d'une non-rencontre entre
l'institution muséale et les adolescents

(Les cahiers du GREM ; no 16)

Comprend des références bibliographiques

ISBN 2-922411-16-8

1. Musées. 2. Musées – Fréquentation. 3. Adolescents, Service
aux. 4. Musées – Fréquentation – Suisse – Lausanne. I. Université
du Québec à Montréal. Groupe de recherche sur l'éducation et les
musées. II. Titre. III Collection : Cahiers du GREM ; no 13.

AM7.A32 2003

069

C2003-940863-9

Tous droits de reproduction, d'édition, de traduction, d'adaptation, de représentation, en totalité ou en partie, sont réservés en exclusivité pour tous les pays. La reproduction d'un extrait de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

AVANT-PROPOS

Depuis la création, en 1981, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ses membres ont réalisé plusieurs recherches et ont conduit plusieurs études. Les données recueillies ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires ou thèses, et à la rédaction de plusieurs articles et de quelques ouvrages. Elles ont ainsi contribué à l'analyse et à la synthèse de questions propres à l'éducation muséale.

Toutefois, plusieurs travaux de recherche menés par les membres du GREM n'ont jamais été publiés intégralement. C'est pour pallier cette carence que nous avons décidé de les réunir dans une collection intitulée « Les Cahiers du GREM ». À l'occasion, les Cahiers du GREM offrent à de jeunes chercheurs, non membres de l'équipe, l'opportunité de publier leurs travaux. C'est le cas du présent cahier que l'on doit à Lætitia Aeberli de Lausanne. Cette recherche a été complétée à titre de mémoire pour clore sa Licence en sciences sociales de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. Rappelons que chaque cahier sera publié à un nombre limité d'exemplaires et sera vendu au prix coûtant. On pourra se les procurer sur demande à l'adresse suivante:

Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3841#
Télécopieur : (514) 987-4608
Courriel : grem@uqam.ca

Michel Allard, Directeur du GREM
Mai 2003

Table des matières

	<i>Pages</i>
1. Introduction	9
2. La naissance du musée comme espace public	12
3. Le musée d'aujourd'hui : les trois paradoxes fondateurs	16
3.1. Conservation / Diffusion	16
3.2. Éducation / Loisirs	17
3.3. Démocratisation / Élitisme	18
4. La stratégie communicationnelle des musées	21
4.1. Le changement de rôle du conservateur	21
4.2. La course à l'audience et l'apparition du marketing	24
4.3. La prise en compte des visiteurs	26
5. Le rôle éducatif des musées	30
5.1. De l'école au musée : le chaînon manquant	31
5.2. Les solutions pour un véritable partenariat	32
6. La médiation culturelle au musée	35
6.1. Vers une définition	35
6.2. La médiation culturelle en Suisse	36
6.2.1. L'Atelier des musées à Neuchâtel	38
6.2.2. L'Accueil des publics à Genève	38
6.2.3. École-Musée à Lausanne	39
6.2.4. École et Musée à Sion	40
7. Les adolescents : un public à séduire ou un public à fuir?	42
7.1. Le terrain : l'école catholique du Valentin à Lausanne	42

7.2. Les multiples raisons d'un non-public	44
7.2.1. La thématisation	44
7.2.2. L'assimilation entre l'école et le musée	47
7.2.3. Le mauvais partenariat entre l'école et le musée	48
7.2.4. Les activités concurrentes	49
7.2.5. L'impact des amis	51
7.2.6. Payant ou gratuit?	52
7.2.7. Un « faux » service public	53
7.3. Les justifications des musées	54
7.3.1. Le temps et les ressources	55
7.3.2. L'offre et la demande	55
7.3.3. Les efforts des musées	56
8. Comment construire une coproduction entre les musées et les adolescents?	60
8.1. La participation des adolescents	60
8.2. L'envie d'apprendre	62
8.3. La nouvelle mission sociale des musées	65
8.4. L'adolescent : un médiateur dans le musée	66
8.5. Un vaste réseau communautaire	67
8.6. Le rôle des médias	69
9. Conclusion	71
10. Bibliographie	75
11. Annexe n° 1	83
12. Remerciements	84

« Les visiteurs de musée ont eu, dès le 19^{ème} siècle, la faveur des romanciers, qui nous ont laissé des descriptions nombreuses et parfois délectables. Les visiteurs d'exposition d'aujourd'hui attirent plutôt les sociologues. Chaque siècle a les observateurs qu'il peut. Le nôtre a gagné en rigueur ce qu'il a perdu en saveur. »
(Jean François Barbier-Bouvet in Marie Clarté O'Neil, 2002, p. 17)

1. Introduction

À partir des années septante un grand bouleversement s'opère dans le monde des musées : la question du public entre dans la problématique des musées. Aujourd'hui, un musée ne survit pas sans visiteurs; c'est pour cette raison que de nombreux efforts sont fournis afin d'effacer l'image statique du musée. L'impératif du 21^{ème} siècle est de bannir le « musée temple » pour en faire un musée vivant et interactif. Cette volonté de désacralisation entraîne un phénomène nouveau : la coproduction d'un lien entre le musée et le public.

Les musées vont mettre en œuvre essentiellement deux stratégies pour attirer le public : une stratégie communicationnelle et une stratégie de concertation¹. La première transparait dans le développement des expositions temporaires et l'importance accordée à la fréquentation. La deuxième essaie d'interpeller le visiteur, c'est-à-dire de faire en sorte que ce dernier se sente concerné par les expositions, les activités, les manipulations et qu'elles aient un sens pour lui. Le but de ces deux stratégies est la recherche d'une diversification des publics.

Il est important de souligner qu'il n'existe pas un musée mais des musées. En effet, un musée de sciences naturelles n'a forcément pas les mêmes enjeux qu'un musée ethnographique ou un musée artistique. Cependant, ils ont en commun les fonctions de conservation et de présentation.

Parler d'un seul type de musée est aussi erroné que de parler du public des musées. « *Le public ne doit pas être considéré comme une masse inerte de visiteurs, ni comme un mal nécessaire à la survie des musées, mais bien comme un élément constituant essentiel et fondamental.* » (M. Allard, 1993, p. 773). Les visiteurs diffèrent d'un musée à l'autre ainsi qu'à l'intérieur d'un même musée; on y trouve le public enfant, le public adulte, les scolaires, le touriste égaré, le visiteur expert... Chacun a des sensibilités, des motivations, des envies et des attentes propres.

Cette étude se concentre sur un public en particulier : les adolescents. Le public adolescent se divise en deux catégories : la première comprend les visiteurs dits libres, c'est-à-dire les adolescents qui fréquentent les musées sans faire partie d'un groupe scolaire. La seconde réunit ceux qui se rendent au musée avec l'école.

L'hypothèse de départ postule une non-rencontre entre les adolescents et les musées. Elle s'est en premier lieu basée sur des observations personnelles; en effet, en fréquentant les musées, j'ai été étonnée du nombre restreint de visiteurs adolescents. Par la suite, j'ai pu constater qu'en Suisse cette problématique intéresse peu le domaine de la recherche sociologique. Premièrement, aucune publication, aucune étude n'a été effectuée. Par contre, il existe une multitude d'ouvrages, d'enquêtes sur les enfants au

¹ Concept repris à André Giordan, créateur du Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences à l'Université de Genève.

musée. Les responsables des musées ont fait des progrès au cours des vingt dernières années pour amener les enfants dans cette institution, mais ils occultent souvent les adolescents. Deuxièmement, en regardant la programmation lausannoise, je remarque que chaque musée, à sa manière, essaie d'attirer l'attention d'un plus grand nombre de visiteurs par le biais de visites guidées, d'animations, d'ateliers, de dossiers pédagogiques et de projections de film. Cependant, le fait le plus marquant est à nouveau la stratégie d'intéressement pour séduire le public des enfants. Cette population est facile à séduire, à l'inverse des adolescents qui sont un public difficile à saisir. Les musées se donnent un nouveau rôle pédagogique, mais derrière cette fonction ne se cache-t-il pas des enjeux économiques et politiques pour avoir un public plus nombreux? Tous les musées proposent des visites animées dans le cadre scolaire, sachant pertinemment que si cette visite s'est bien déroulée, l'enfant voudra revenir en famille. Les musées organisent toutes sortes d'activités extrascolaires : par exemple, la collection d'art brut met à disposition gratuitement un album-jeu pour les 8-12 ans; la Fondation Claude Verdan invite les enfants à des ateliers sur le thème de la main, les *manimations* effectuées par un groupe d'animation culturelle de la Ville de Lausanne ainsi que par divers artistes-animateurs. De plus, les musées cantonaux de zoologie, de botanique, de géologie, d'archéologie et d'histoire proposent chaque semaine *le ciné du musée*. Tous les mercredis après-midi, les enfants peuvent découvrir un nouveau thème et poser leurs questions à un scientifique présent à chaque séance.

Par contre, à partir de l'âge de 12 ans, hormis la visite scolaire, aucune activité n'est prévue spécialement pour les adolescents; ce constat est aussi valable pour d'autres villes romandes. En ce qui concerne le public scolaire, il n'existe pas de réel partenariat entre l'école secondaire et l'institution muséale. En général, l'intérêt des musées romands pour les 12-17 ans et les efforts fournis pour rejoindre cette classe d'âge sont minimes.

Le concept d'« adolescence » est flou et récent car « *la jeunesse n'est pas de tous les temps, elle est une invention sociale, historiquement située, dont les conditions de définition évoluent avec la société elle-même.* » (O. Galland, 1985, p. 5). Avant le 19^{ème} siècle, la condition juvénile ne signifiait encore rien, car on passait, sans transition, de l'enfance à l'âge adulte. C'est seulement à partir du 20^{ème} siècle que l'adolescence devient une construction sociale d'une classe d'âge (entre 12 et 17 ans environ). Les adolescents ne constituent pas une catégorie homogène d'individus. On ne peut pas généraliser sur leur milieu social, économique ou culturel. Malgré leur hétérogénéité, ils ont des caractéristiques qui leur permettent de se construire une identité de groupe. Le sens commun voit l'adolescence comme une période de confrontation avec le milieu familial et aussi avec le milieu scolaire. Néanmoins, le terme de différenciation me paraît plus juste. À travers la mode, la musique, les loisirs, le langage, les comportements, les adolescents se fabriquent un système de reconnaissance, de distinction.

La non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents peut s'expliquer en premier lieu par le fait que les adolescents développent des stratégies de différenciation, car le musée est une institution dans la norme. Cette explication n'est pas la seule à entrer en ligne de compte et mon but

est de m'intéresser aux autres raisons. Les adolescents ne sont pas les seuls responsables de la coproduction plutôt chancelante entre eux et les musées, mais toute la communauté est impliquée, aussi bien la famille, l'école que l'institution muséale elle-même. L'objectif n'est pas de se concentrer uniquement sur les dires des adolescents, mais d'observer les multiples discours sur les musées par différents acteurs : les conservateurs, les responsables de l'accueil des publics dans les musées et les enseignants². En effet, à mon avis, parler d'une absence, c'est aussi s'interroger sur les liens visibles entre le musée et le public et comprendre tout ce qu'il y a autour de cette non-rencontre.

Ce travail s'articule en deux grandes parties interdépendantes. La première partie se focalise sur le monde des musées. Au départ, il s'agira, par un bref historique, de comprendre l'idéal du musée comme service public. Ensuite, j'expliquerai le contexte actuel des musées et ses nouvelles fonctions. Puis, je considérerai les différentes stratégies mises en place par l'institution muséale pour répondre aux attentes, aux besoins et aux intérêts des publics.

La deuxième partie se centre plus particulièrement sur le public adolescent et s'interroge sur les raisons d'une non-rencontre. Par la suite, je présenterai les multiples arguments du personnel des musées pour justifier une absence d'offre envers les adolescents. Enfin, je ferai un bilan des solutions pour tisser une alliance entre les adolescents et les musées. Cette étude est une amorce de réflexion sur une meilleure coproduction entre eux. La question sous-jacente est de savoir comment produire du sens pour la population adolescente.

² Au niveau méthodologique, j'ai procédé à des entretiens semi-directifs. Chaque grille d'entretien a été personnalisée selon l'interlocuteur. Les éléments pertinents des divers discours ont été retranscrits à l'intérieur même de ce travail.

2. La naissance du musée comme espace public

Le but de cette chronologie est d'identifier à partir de quand le public entre dans la problématique des musées. Dans l'histoire ou la sociologie récente, l'historique du musée s'identifie fortement au passage de la collection privée au musée public. Le musée apparaît alors comme une incarnation du progrès, de la modernité. Il s'agit là d'une vision trop simpliste de l'espace public qui conduit à une interprétation erronée. Selon Dominique Poulot, pour comprendre la naissance du musée en tant que service public, « *il faut penser le musée comme une élaboration culturelle, comme une véritable innovation* » (in J. Davallon, 1992a, p. 109).

Les deux grands changements qui se mettent en place entre le 16^{ème} et le 18^{ème} siècle sont l'apparition de l'exposition et la construction d'une politique du patrimoine. « *L'important est alors que l'émergence de l'exposition corresponde à l'instauration d'une nouvelle relation à l'objet d'art ou à l'objet naturel et l'émergence du patrimoine à l'institutionnalisation d'un nouveau statut accordé aux objets d'art ou naturels.* » (J. Davallon, 1992a, p. 106).

Les cabinets de curiosités qui fleurissent en Europe dès le 16^{ème} siècle sont peut-être les premiers lieux d'exposition d'objets de connaissance et de culture. Ce sont généralement des espaces privés très attachés à leur propriétaire « *collectionneur et curieux* » qui en est pour ainsi dire « *l'auteur* » (F. Panese, 2001). Ces cabinets, appelés aussi *Kunst und Wunderkammer*, chambres d'art et de merveilles, rassemblent de nouveaux types d'objets : curiosités naturelles ou artificielles, raretés exotiques. Le merveilleux que le collectionneur réunit est caractérisé par la diversité : fossiles, coraux, fleurs ou fruits venus des mondes lointains, animaux monstrueux ou encore objets d'orfèvrerie ou de joaillerie.

En fait, le collectionneur cherche à reconstituer, dans l'enceinte de son cabinet, un microcosme, un lieu d'émerveillement, de contemplation et de méditation. De plus, le prestige des raretés fait de la collection un moyen de reconnaissance sociale; on publie des guides et des itinéraires, on fait visiter sa collection par les voyageurs de passage, on édite des catalogues pour la faire connaître, on cherche à attirer les visiteurs de marque pour montrer sa notoriété mais, aussi pour éprouver ensemble une relation intimiste au monde. « *Les individus qui peuvent accéder à un cabinet de curiosités ne sont pas là pour faire usage de leur raison au sens que les Lumières donneront à ce terme, mais pour s'émouvoir* » (F. Panese, 2001). Dans ce type d'espace de savoir, le visiteur est actif parce que l'espace d'interprétation est large et que les significations construites à partir de ce qui est montré sont diverses. Il revient au visiteur de faire le lien entre tous les objets exposés.

Parallèlement, la monarchie, elle aussi, perçoit la collection comme un instrument du prestige de la dynastie. La formation d'une collection est l'expression d'un rang à défendre et constitue un accroissement du patrimoine. Les princes enrichissent leurs collections de pièces d'orfèvrerie, de statues, de tableaux et d'instruments scientifiques. Selon Jean Davallon

(1992a), lorsque la collection est une collection princière, le choix des objets et de leur présentation est défini par celui qui possède la collection et qui en constitue le premier public; ce choix en quelque sorte le « représente » et les autres sont d'ailleurs convoqués en tant que spectateurs de ce choix autant que des objets.

Dans ces deux cas, le cabinet de curiosités et la collection princière, on ne se pose pas encore la question de savoir quoi présenter et comment le présenter. Ce double questionnement transparait principalement avec l'émergence du musée d'art et du musée d'histoire naturelle qui instaurent, chacun à leur manière, un système de rangement et de classement des objets conservés.

À partir du 18^{ème} siècle, la nature et l'organisation des collections se transforment en rupture avec la tradition de la curiosité. Les cabinets sont alors en voie de disparition, car l'intérêt pour les choses rares cède la place à l'engouement pour l'histoire naturelle. De plus, aux yeux des scientifiques, les cabinets de curiosités constituent une matrice trop éclectique et trop hétéroclite. Les premiers musées d'histoire naturelle apparaissent; les objets y sont déplacés, rassemblés et ordonnés selon une classification systématique qui reproduit une taxinomie que l'on retrouve dans les livres et les traités. Dans cette nouvelle disposition, la collection devient l'espace de la série à compléter. L'étude de la nature passe par la reconstitution sans lacune de la grande chaîne des êtres, pour la comparaison et le classement des espèces. « *Les curiosités, les exceptions, les merveilles ne sont présentées que si elles sont utiles à (dé)montrer un écart à la norme* » (F. Panese, 2001). Les collections des musées d'histoire naturelle sont utilisées comme supports de démonstration, c'est-à-dire à la fois d'étude et de diffusion des espèces naturelles. Cependant, ces collections sont ouvertes uniquement à un public « éclairé ».

Dans le domaine artistique, au cours du 18^{ème} siècle, l'étude des beaux-arts devient véritablement d'utilité publique et leur enseignement a recours aux exemples, d'où la nécessité d'exposer des modèles. L'institution académique, afin de former de jeunes talents, doit être un lieu de conservation et d'exposition des grands exemples de l'art. « *Dans toute l'Europe, sous l'influence de l'utilitarisme du 18^{ème} siècle, les collections d'œuvres, et donc les musées en germe, sont peu à peu institutionnalisées comme instruments pédagogiques; leurs règles de fonctionnement, d'accroissement, de conservation, en dépendent.* » (D. Poulot, 1983, p. 15). La rationalisation muséologique est mise en place : les objets sont présentés chronologiquement et par école. Jean Davallon (1992a) postule que c'est le discours savant de l'histoire de l'art qui introduit une périodisation de la présentation. Ces œuvres, comme les collections des musées d'histoire naturelle, sont accessibles seulement à un public d'amateurs et de connaisseurs.

Cependant, une pression se fait sentir pour demander le libre accès aux objets, aux livres et aux tableaux. Cette revendication vient de groupes sociaux dont les membres ne sont ni suffisamment fortunés pour former une collection ni assez introduits pour visiter celles que possèdent les privilégiés.

Le grand bouleversement se produit durant la Révolution française : le public entre enfin dans les lieux de collection et une véritable politique de patrimoine voit le jour. Dès 1789, le processus d'appropriation des biens nationaux se met en route.

Le 2 novembre 1789, l'Assemblée décrète que tous les biens ecclésiastiques sont à la disposition de la nation. Puis, par la suite, ils sont distribués un peu partout en France. « *Le musée révolutionnaire était avant tout chargé d'abriter, de trier, de classer et d'exposer l'immense stock de monuments des arts et des sciences que la nationalisation des collections royales ou ecclésiastiques et la confiscation des biens d'émigrés avaient mis à la disposition de la République.* » (D. Poulot, 1983, p. 19). Naît donc l'idée que l'État doit se faire conservateur. Avec la Révolution, le passé devient une affaire nationale, objet d'inventaire, de gestion centralisée et d'exploitation. Il y a un souci de gérer au mieux le patrimoine, c'est-à-dire de construire « *un héritage collectif comme un élément de la responsabilité civique* » (D. Poulot, 1997, p. 381).

En même temps, il faut aussi faire disparaître les traces de l'Ancien Régime. Le vandalisme révolutionnaire vient menacer la conservation des richesses. Face à ce problème, des mesures sont prises : on crée une commission des Monuments (1790-1791) puis on effectue un très grand nombre d'inventaires. Les discours officiels méprisent ou déclarent insuffisantes les finalités traditionnelles des musées de l'Ancien Régime, consacrés à la conservation et à l'exposition. Le musée doit aussi avoir comme fonction l'instruction et la démocratisation de la culture. Dorénavant, il servira à l'éducation morale, historique et scientifique de la nation : « *Les chefs-d'œuvre des arts sont de grands moyens d'instruction, dont le talent enrichit sans cesse les générations suivantes.* » (R. Schaer, 1993, p. 53). À partir de la fin du 18^{ème} siècle, la sensibilisation au patrimoine devient un projet éducatif³.

La finalité muséologique du 19^{ème} siècle relève d'un triple objectif : la distraction des étrangers, l'éducation des habitants de la cité et l'intérêt de la patrie. Roland Schaer (1993) nomme cette époque « l'âge d'or » des musées, car ce siècle connaît une diversification extrême de leurs collections. L'univers des objets qu'il est légitime d'accumuler, puis d'exposer s'élargit considérablement. Parallèlement, l'ouverture au public des musées conduit à une diversification non moins importante des publics. En effet, les musées de cette période « *ne s'adressaient plus seulement à une élite, mais ils étaient utilisés au profit du progrès des connaissances humaines, pour seconder l'enseignement et concourir à l'éducation populaire* » (A. Mottaz Baran, 1994, p. 37). Par exemple, les musées d'histoire naturelle deviennent des espaces de culture scientifique désertés, ou presque, par les scientifiques et investis par les familles et les écoles (F. Panese, 2001). Dans le domaine artistique, on considère les musées des beaux-arts comme des recueils de modèles voués aux artistes. Le British Museum, le Musée de Berlin, le Louvre sont dotés d'ateliers de moulages qui diffusent auprès des autres musées et des écoles des copies de leurs sculptures, supports de l'apprentissage du dessin. L'exposition de modèles n'est pas seulement

³ Je reviendrai plus en détail sur le rôle éducatif des musées.

destinée à la formation des jeunes talents : face aux progrès de l'industrialisation et de la technique, on pense qu'il faut obtenir des ouvriers qu'ils prennent exemple sur des œuvres les plus belles afin de former leur goût et de contribuer au perfectionnement des productions industrielles. D'où la création des expositions industrielles, des musées d'arts appliqués et des écoles de dessin.

Du point de vue architectural, le temple grec, la coupole du Panthéon romain et les villas renaissantes de Palladio sont les grandes références de l'architecture des musées jusqu'au 20^{ème} siècle. Le siècle passé annonce la création des premiers musées d'art moderne. De l'entre-deux-guerres aux années 50, les pratiques muséologiques héritées du 19^{ème} sont profondément remises en cause. En effet, on admet de moins en moins l'entassement dans les vitrines de séries d'objets. Sous l'influence d'une nouvelle esthétique épurée, celle que défend, par exemple, l'école du Bauhaus en matière d'aménagement intérieur, on cherche à mettre en valeur l'objet pour lui-même. Dans cette même optique, on crée des réserves ou des galeries d'étude afin d'épurer les collections. Grâce à la réserve, l'objet peut être exposé seul et la vitrine se transforme en une mise en scène. À travers la nouvelle organisation de l'espace du musée sont fréquemment aménagées des salles destinées à des expositions temporaires. L'exposition devient avant tout un espace de rencontre entre le public, l'objet et le commissaire. Parallèlement se produit une brusque floraison de musées de sciences. Certains, comme par exemple le Palais de la Découverte à Paris, s'affranchissent des objets de collection et placent les expériences au centre du musée pour donner le spectacle de « *la science en train de se faire* » (F. Panese, 2001).

À partir du 20^{ème} siècle, la profession des musées s'organise à l'échelle internationale. En 1926, sous l'égide de la Société des Nations, se crée l'Office international des musées. Après la Seconde Guerre mondiale, un nouvel organisme de coopération internationale est fondé dans le cadre de l'UNESCO : l'International Council of Museums (l'ICOM).

Depuis les années septante, les musées connaissent de grands chamboulements au niveau organisationnel, politique mais surtout social et symbolique que j'exposerai plus loin.

3. Le musée d'aujourd'hui : les trois paradoxes fondateurs

Le 14 juin 1974, le Conseil international des musées adopte pour ses statuts la définition suivante : « *Le musée est une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation.* » (in C. Lapaire, 1983, p. 9).

Pour l'ICOM, le musée est une institution culturelle publique et non une affaire commerciale, car les œuvres entrées dans le patrimoine national ne peuvent être revendues. Ses trois fonctions primordiales sont : étudier, conserver et présenter. Cette définition est imprégnée de paradoxes : entre conserver et communiquer, entre éducation et délectation et finalement entre les déclarations d'intention d'un service public et la réalité des statistiques sur la fréquentation des musées.

3.1. Conservation / Diffusion

Le premier paradoxe oppose la conservation à la présentation. Le musée se définit comme lieu de conservation du patrimoine. André Desvallées souligne que « *pendant très longtemps, en effet, le conservateur estimait que toute communication offrait un risque pour l'objet et que le maintien de la poussière était la meilleure technique de conservation* » (in D. Poulot, 1986b, p. 213). À travers la conservation, chaque société essaie de construire son identité culturelle et de projeter une image positive d'elle-même. Aujourd'hui, selon Jean Davallon (1997), il existe un élargissement de ce qui est considéré comme patrimoine et donc digne d'être conservé. Cet élargissement a pour effet l'augmentation du nombre de musées. Du Musée du vin au Musée de la grenouille : tout devient prétexte à musée. Parfois, on réduit même notre patrimoine culturel à des articles de sport et des flambeaux olympiques.

En parallèle, les musées se rénovent et les objets sont résolument tournés vers le public. La muséographie a beaucoup évolué, principalement dans l'art de présenter et de diffuser ses collections au public.

« La dynamique est parfois paradoxale, car la logique symbolique commande que la conservation soit priorisée et que l'authenticité soit préservée (...) tandis que la logique économique exige de son côté non seulement que ces trésors soient transformés en "objets" muséaux, c'est-à-dire en unités résolument tournées vers le public, désignées et destinées à être le lieu d'usage public, mais également que cette accessibilité soit maximisée. » (L. Boucher, 1992, p. 127).

Les musées s'efforcent de plus en plus de « séduire » le public, c'est-à-dire de « l'amener à soi »⁴, car le public est un critère d'évaluation des musées. L'audience devient une justification tant au niveau économique qu'au niveau

⁴ Séduire, du latin *seducere*, « amener à soi » (A. Viel, 1992, p. 20).

des médias. Comptables des ressources que les pouvoirs publics lui attribuent, les musées se sentent contraints d'obtenir des résultats. Il est devenu impensable de réclamer des crédits conséquents de rénovation ou d'investissement sans avancer et proposer des objectifs en matière de nombre de visiteurs (D. Jacobi, 1997, p. 11). De plus, les médias accentuent la politique de diffusion en jugeant quelquefois certaines expositions par le nombre d'entrées.

Au niveau architectural, on assiste à un renversement entre le contenu et le contenant. Au 19^{ème} siècle, le musée (le contenant) était moins important que sa collection. Maintenant, le contenant devient primordial. L'architecture mise de plus en plus sur le spectaculaire; le musée accède au statut de chef-d'œuvre d'un architecte, d'une vedette internationale comme par exemple le Musée Tinguely de Mario Botta ou la Fondation Beyler de Renzo Piano à Bâle. « *Plus encore que les œuvres d'art qui y sont exposées, c'est l'architecture de ces musées qui réclame notre attention. De tels édifices se contentent rarement de jouer le second rôle, de servir de toile de fond à l'art : ils sont eux-mêmes le centre d'attraction.* » (C. Kämpf, 1997, p. 6-7).

Le projet d'emplacement du futur Musée cantonal des beaux-arts de Lausanne montre que les musées sont des enjeux de pouvoir politique et économique. En effet, en construisant le nouveau musée à proximité du Musée olympique et de l'Elysée, les autorités vaudoises entendent profiter d'une zone attrayante et touristique pour faire connaître un patrimoine qui souffre d'un isolement à l'intérieur du Palais de Rumine. Son installation à Bellerive-Plage l'inscrira dans un quartier de musées, donc dans un quartier de consommation⁵. Cet exemple et les nombreux autres cas recensés dans le monde comme le Musée Guggenheim à Bilbao ou encore la pyramide du Louvre à Paris mettent l'accent sur « *la tyrannie de plus en plus pressante de l'audimat dans un contexte où nous sommes de plus en plus contraints d'intéresser des acteurs économiques qui investissent parfois dans nos projets à la mesure de l'audience* » (F. Panese, 2001).

3.2. Éducation / Loisirs

Le deuxième paradoxe oppose l'éducation aux loisirs. Certaines politiques institutionnelles demandent au musée d'avoir un rôle éducatif auprès du jeune public et d'être un complément de l'école. Mais, en même temps, elles demandent au musée de jouer une fonction de loisir, de spectacle. « *Le choix entre "séduire pour éveiller" et "séduire pour conquérir" devrait amener le muséologue à choisir entre d'une part, privilégier d'abord les fonctions de conservation et d'éducation et, d'autre part, transformer le musée en un lieu, voire un outil de divertissement.* » (M. Caya, 1992, p. 65). Chaque musée essaie de prendre une voie, mais la difficulté est de trouver le juste équilibre entre les éléments divertissants et ceux qui sont porteurs de questionnements. Il y a trente ans, la crainte de beaucoup d'auteurs, comme Duncan Cameron (1971, p. 78), était de voir le musée se transformer en un

⁵ Article de Laurent Wolf tiré du *Temps* du 11 janvier 2001.

centre d'activités ou une foire. Il parle ainsi du Centre de Science de l'Ontario : « *Aujourd'hui, c'est un véritable chaos d'expositions scientifiques entrecoupé d'expositions industrielles et techniques parrainées par différentes sociétés et industries. On y trouve une infinité de boutons à pousser et de manivelles à tourner et au milieu de tout ceci, des stands "casse-croûte" et des étals de glaces dans un labyrinthe claustrophobique de non-communication cacophonique.* »

Cette peur de métamorphoser l'institution muséale en cirque ou en centre commercial semble présentement toujours pertinente, surtout depuis l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

3.3. Démocratisation / Élitisme

Le troisième paradoxe se situe par rapport à la démocratisation du musée. Dans tous les journaux, on parle de l'engouement, de la frénésie pour les musées. Pourtant est-ce que le musée attire plus de monde depuis trente ans? Fait-il de nouveaux adeptes?

Derrière les beaux discours officiels se cachent les faits : le public des musées reste majoritairement constitué par une frange cultivée de la population et les adolescents tournent le dos à cette institution.

Prenons comme point de départ les analyses menées en 1969 par P. Bourdieu et A. Darbel dans *l'Amour de l'art*. Le constat principal est que la fréquentation des musées est presque exclusivement le fait des classes cultivées. P. Bourdieu et A. Darbel expliquent la fréquentation des musées non seulement par une approche économique, mais par le capital culturel. Pour eux, le facteur le plus déterminant de cette pratique est le niveau d'instruction. De plus, le fait de visiter les musées rentre dans une logique de distinction sociale d'une élite. D'un côté, on a les « héritiers » qui ont reçu par leur éducation les clés de lecture du musée et de l'autre les « déshérités », c'est-à-dire ceux qui manifestent un manque de capital culturel. « *On comprend que les musées trahissent, dans les moindres détails de leur morphologie et de leur organisation, leur fonction véritable, qui est de renforcer chez les uns le sentiment de l'appartenance et chez les autres le sentiment de l'exclusion.* » (P. Bourdieu, 1969, p. 165). Une autre étude effectuée par Dominique Schnapper (1974), *Le musée et l'école*, confirme ces résultats. Mais cette étude souligne que les « dévots » des musées appartiennent à la fraction intellectuelle (enseignants, étudiants, artistes) de la classe supérieure et plus particulièrement aux sous-groupes professionnellement chargés de la diffusion culturelle et artistique. Ce constat s'explique au moins partiellement par l'homologie entre l'école et le musée. Ils présentent d'une manière didactique des œuvres légitimées et font appel aux mêmes valeurs culturelles. De plus, ces deux institutions « *se situent en dehors du champ de la rationalité économique dont l'objectif est le profit* » (D. Schnapper, 1974, p. 124).

Une vingtaine d'années après, malgré l'augmentation de la fréquentation des musées, essentiellement due au tourisme et aux visites scolaires, l'écart entre les classes sociales persiste. En 1993, en France, l'image du public des musées n'évolue pas : les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur ainsi que les habitants des grandes villes, notamment de la région parisienne, y sont assez largement sur-représentés. Les variables explicatives de la fréquentation restent toujours les mêmes : le rôle du diplôme, l'origine sociale et le lieu de résidence. L'enquête menée par Olivier Donnat (1998) relève l'augmentation des sorties scolaires : 44 % des 15-19 ans ont visité un musée au cours des douze derniers mois contre 38 % en 1989. Cependant, les résultats de la systématisation de la visite scolaire ne sont pas très bons lorsque l'enfant atteint l'âge adulte. Si presque tous les enfants vont au moins une fois au musée durant leur scolarité, il est démontré qu'à l'âge adulte seuls les individus qui ont suivi des études au-delà du cycle secondaire y retournent. De plus, seuls les enfants dont les parents ont un niveau culturel élevé deviendront des visiteurs fidèles plus tard. Donc la fréquentation assidue des musées et des expositions demeure encore la pratique d'une minorité non représentative de l'ensemble de la population. Malgré toutes les tentatives de démocratisation de la culture, les conclusions de P. Bourdieu hantent toujours le paysage muséologique.

En ce qui concerne les pratiques culturelles des jeunes Français, Frédérique Patureau (1992) a constaté des taux de pratique plus élevés en matière de loisirs musicaux et sportifs par rapport au taux moyen de loisirs. La majorité des jeunes entre 15-19 ans privilégie le sport. Lorsque les adolescents choisissent un loisir de préférence à un autre, on remarque un certain rejet des valeurs intellectuelles reconnues par la culture scolaire, ainsi que par l'univers familial. Par exemple, la sortie au musée se révèle peu attractive pour les 15-19 ans; ils s'y rendent dans le cadre scolaire et non par intérêt spontané. L'univers des loisirs des jeunes est placé sous le signe d'une sociabilité de mouvement et de parole fortement orientée vers le groupe et « *qui s'accommode mal de certaines sorties culturelles traditionnelles spontanément associées à un code de comportement plus rigide* » (F. Patureau, 1992, p. 19). Cependant, Frédérique Patureau remarque aussi que « l'effet diplôme » est le facteur le plus déterminant dans la pratique des sorties culturelles. La culture, pour les catégories défavorisées de la structure sociale, est généralement inscrite dans une logique d'affiliation et de sociabilité collective. En effet, l'auteur relève une sur-représentation des jeunes sans diplôme ou faiblement diplômés par rapport aux sorties au bal ou à la fête foraine. Tandis que pour ceux qui occupent une position plutôt élevée, la culture est à la fois mieux individualisée et plus affranchie des formes de sociabilité collective. Pénétrer seul dans un musée ou dans une galerie d'art exige une familiarité avec les lieux culturels et une certaine maîtrise de ses espaces qui rendent possible la « lecture » des œuvres que ne possèdent pas la plupart des jeunes.

En Suisse, les résultats de la recherche menée par Arlette Mottaz Baran (1994) sur les musées vaudois et leurs publics confirment les conclusions des études françaises, soit une sur-représentation des cadres supérieurs et

des cadres intermédiaires⁶. Plus d'un tiers des répondants est constitué par des cadres intermédiaires (34,8 %) et près du quart des cadres supérieurs (23,4 %); suivent les étudiants (17,4 %), les rentiers (13,6 %) et, dans une moindre proportion, les ménagères (6,8 %), les ouvriers (2,4 %) et les petits indépendants (1,8 %). Il apparaît aussi que les 20-39 ans constituent la majorité des visiteurs.

Le rapport final d'Olivier Moeschler (2000), *Publics de la culture à Lausanne, enquête sur la fréquentation des institutions culturelles*, souligne que les musées forment le domaine culturel légitime qui attire le public le plus large, tant en termes quantitatifs que par rapport au profil. Ainsi, quatre personnes sur dix (41,6 %) représentent le public récent des musées lausannois subventionnés. Le public des musées est relativement féminisé, âgé et de mieux en mieux formé. De plus, visiter un musée semble lié au lieu d'habitation puisque plus de 60 % des visiteurs de l'agglomération sont des Lausannois(es). En revanche, le non-public est caractérisé par un niveau de formation modeste et moyen. En termes d'âge, ce sont les jeunes (15-29 ans) qui sont sur-représentés, à l'inverse des musées non publics⁷ où l'on trouve un public relativement jeune. Les deux études susmentionnées n'ont pas pris en considération le public scolaire.

Je reviendrai, tout au long de ce travail, sur ces trois paradoxes, car ils sont actuellement à la base de l'identité du musée. Le prochain chapitre explicite en premier lieu le dispositif communicationnel mis en œuvre par les musées pour attirer les visiteurs et, en second lieu, les répercussions du « musée-communicant »⁸.

⁶ En font partie les employés qualifiés, les cadres inférieurs et moyens (A. Mottaz Baran, 1994, p. 16).

⁷ Olivier Moeschler utilise ce terme pour parler des musées qui ne sont pas subventionnés par l'État.

⁸ Expression reprise à Louise Boucher (1992, p. 128).

4. La stratégie communicationnelle des musées

Le plus grand changement survenu ces dix dernières années dans les musées est l'introduction de la dynamique communicationnelle. En effet, les musées ne sont plus seulement des équipements destinés à conserver des collections, ni des lieux de production de connaissances. Aujourd'hui, ils ont aussi une fonction de communication. Et l'indice le plus marquant de cette transformation est l'importance accordée aux expositions. Avant, on allait visiter un musée, maintenant on va voir la dernière exposition; c'est elle qui réveille l'appétit des visiteurs. L'exposition est « *le média privilégié dont s'emparent les musées pour devenir des institutions culturelles davantage intégrées dans la société de consommation et de loisirs* » (D. Jacobi, 1997, p. 9-10). Pourtant, à mon avis, ce média n'est pas seulement un produit de consommation, mais il fait partie intégrante de notre société.

L'exposition est une nécessité vitale pour les musées, « *car c'est par elle que l'œuvre et le public existent l'un pour l'autre* » (J. Davallon, 1992a, p. 106). Toute exposition met en contact des objets avec un public dans un espace donné. Dans cette définition minimale, Jean Davallon postule que l'exposition a trois composants élémentaires : les objets, le public et le lieu. Mais l'exposition est bien autre chose qu'une simple « présentation » d'objets proposés à des individus qui avaient envie de voir ces objets. « *Exposer crée un espace à partir du lieu; un espace qui deviendra lui-même parcours au cours de la visite...* » (J. Davallon, 1992b, p. 169). L'exposition est un artefact et répond à une intention, c'est-à-dire à un but ou à une volonté, de produire un effet. Par exemple, les expositions d'art viseraient à produire une délectation artistique tandis que les expositions commerciales répondraient à une intention de vendre. La réalité ne se veut pas si dichotomique : qu'en est-il d'un vernissage dans les galeries d'art? L'artiste produit-il des œuvres pour le seul plaisir visuel du public ou pour gagner sa vie?

À l'heure actuelle, le média exposition est un outil au service de la communication. Ce nouveau principe des musées a une série de conséquences qui seront traitées dans les points suivants.

4.1. Le changement de rôle du conservateur

Avec l'impératif communicationnel développé par les musées, le métier de conservateur s'est transformé. Le conservateur est contraint de devenir un auteur d'exposition. À partir des années soixante, selon Jean Clair (1988), le conservateur ne garde plus seulement les collections mais il ose « regarder ». Il est plus que l'artisan patient d'une sauvegarde, il est partie prenante d'une avant-garde. Le conservateur va sélectionner et choisir les objets qui vont devenir objets de musée (les musealia). L'exposition devient donc un lieu de discours. Il y a un acte d'autorité qui caractérise le regard du conservateur, car, en élaborant une exposition temporaire, il impose son goût et ses choix. « *Le conservateur fera signifier à sa guise les objets, en les "esclavagisant", en les manipulant, en les rendant modestes et soumis, en*

les traitant tous sur le même pied, les beaux comme les laids, les précieux comme les riens-du-tout, les prestigieux comme les humbles et, pourquoi pas, les faux comme les vrais. » (J. Hainard, 1984, p. 184). Chaque conservateur a sa propre stratégie de pouvoir face aux musealia. Pour Jacques Hainard, conservateur du Musée d'ethnographie de Neuchâtel, il est nécessaire dans l'exposition de faire dialoguer les objets entre eux. Son intention est de faire surgir l'interrogation auprès du visiteur en mélangeant les objets, en créant la cacophonie.

En France, pour les auteurs Nathalie Heinich et Michel Pollak (1989), divers facteurs morphologiques suscitent la crise de cette profession. Crise tout d'abord de croissance avec l'augmentation du nombre de postes (rendue possible par le renforcement des fonds publics destinés à la culture et nécessaire en raison de l'intensification des pratiques culturelles). Cette crise est corrélativement due à l'élargissement des critères de recrutement et à l'ouverture des voies d'accès à cette fonction. Puis, enfin, crise dans la division du travail avec une spécialisation accrue des tâches imparties aux différentes catégories de conservateurs.

Leur recherche s'intéresse plus particulièrement au cas du conservateur d'un musée artistique. Ce dernier n'a pas seulement pour mission de sauvegarder, d'analyser et de présenter le patrimoine, mais il doit aussi l'enrichir par l'acquisition d'œuvres contemporaines. D'un côté, il entame et engage du crédit tant professionnel que financier, de l'autre, il prend aussi le risque d'encourir un discrédit, dans le sens qu'il peut commettre des erreurs dans ses acquisitions. Il y a encore quelques années, une des caractéristiques de cette profession était l'effacement de la personne derrière son poste, le dévouement du conservateur à la double cause de l'art et du service public : « *La qualité d'un conservateur s'identifie à celle de la collection qu'il gère et étudie, car la hiérarchie du corps décalque celle des objets, et son *connossoirship*, sa valeur professionnelle, dépend des pièces dont il dispose et auxquelles il peut prétendre.* » (D. Poulot, 1986a, p. 107). Or, la transformation actuelle remet en cause cet effacement de la personne derrière son poste et permet au conservateur d'accéder au statut d'auteur. Parmi les quatre fonctions définissant son poste : la sauvegarde du patrimoine, l'enrichissement des collections, la recherche et la présentation, c'est cette dernière tâche qui autorise une certaine personnalisation, au double sens de la singularité du travail accompli et du renom qui en découle. La présentation au public s'est développée avec la multiplication des expositions et « *renforce le rôle et la spécificité de la fonction de commissaire par rapport au poste de conservateur : il ne se contente plus en effet de sélectionner, d'obtenir et d'accrocher des œuvres, comme le faisait traditionnellement le conservateur chargé d'une exposition, mais il doit aussi accomplir un travail de documentation élargi et approfondi, déterminer des axes conceptuels, choisir des collaborateurs spécialistes des différentes disciplines, diriger des équipes, dialoguer avec un architecte, adopter des partis pris formels de présentation, organiser l'édition d'un catalogue encyclopédique, etc.* » (N. Heinich et M. Pollak, 1989, p. 35).

Cette évolution rapide de la mise en valeur de la présentation au public par rapport aux trois autres tâches a offert à cette profession un espace d'autonomie, une marge de manœuvre personnelle. De spécialiste d'un thème ou d'une période, d'érudit, le conservateur devient progressivement metteur en scène et médiateur. Comme Laurent Flutsch⁹, conservateur de Musée romain de Lausanne-Vidy, qui a entièrement réaménagé l'exposition permanente. En comparant le passé et le présent, il développe une stratégie d'intéressement vis-à-vis du public. Les visiteurs se sentent plus concernés par l'archéologie lorsqu'on arrive à tirer des parallèles avec leur vie quotidienne. Selon Laurent Flutsch, le conservateur a deux missions : la première est de préserver le patrimoine archéologique afin que celui-ci dure le plus longtemps possible et la deuxième est de mettre en valeur cette collection en racontant une histoire qu'elle soit pédagogique, politique ou autre. Dans ce métier, il faut allier la fonction de communication avec celle de conservation.

Il n'existe pas un prototype de conservateur, mais un éventail de personnes ayant des activités et des intérêts divers selon le musée qui les engage. Les conservateurs peuvent avoir différentes stratégies : agir soit sur la protection des collections en accroissant la part de réserve du fonds, soit sur la fréquentation de l'établissement ou encore enrichir la collection. *« D'informe qu'elle était naguère encore, comme tout métier en gestation, cette profession est aujourd'hui devenue protéiforme au point de prendre dans les faits presque autant de profils différents qu'elle compte de titulaires, hommes ou femmes, pour la pratiquer »*(J.-P. Jelmini, 1985, p. 75).

Pour Michel Sartori¹⁰, directeur du Musée cantonal de zoologie de Lausanne, le rôle du conservateur d'un musée de sciences a beaucoup changé. À la base, le conservateur de zoologie était un savant, mais, à partir des années septante, le conservateur doit répondre à un certain nombre d'attentes du public. Actuellement, **« on nous demande plein de choses qui ne sont pas dans le cahier des charges, par exemple gérer une équipe, monter des expositions permanentes et temporaires, conserver le patrimoine, gérer une administration et le financement (...), être un bon scientifique et muséographe »**. Mais comment être un bon muséographe si, comme le souligne Michel Sartori, **« on m'a plus encouragé à suivre des cours de marketing plutôt que de la muséographie »**.

En effet, en Suisse, les conservateurs apprennent leur métier sur le tas. Il n'existe aucune école suisse de conservateurs.

Cependant, ce souci communicationnel des musées prend peu à peu de l'importance par rapport à cette profession; en France, certains muséologues ont proposé d'abandonner le titre de « conservateur » au profit « d'animateur de musée ». De plus, certains conservateurs de musée se sont associés à des designers. Ces derniers assurent la mise en forme de la réalisation des expositions, toujours pensées par les conservateurs. Laurent Flutsch perçoit la fonction communicationnelle comme nécessaire pour le musée, mais aussi

⁹ Entretien avec Laurent Flutsch le 18 mars 2002.

¹⁰ Entretien avec Michel Sartori le 25 février 2002.

dangereuse si le conservateur se limite à cette seule fonction : « **Le créateur a un côté commercial. C'est un peu comme dans un grand magasin, on fait des actions au rayon vaisselle et du coup ça attire les gens qui traversent le rayon (...). L'exposition temporaire, c'est un peu ça. Faire venir les gens au musée, leur faire découvrir l'exposition permanente à travers des événements que sont les expositions temporaires.** »

À l'aube du 21^{ème} siècle, selon A. Viel (1992, p. 110), devant le besoin grandissant de conquérir un public de plus en plus centré sur le monde des loisirs, les designers nous concocteront un monde de gadgets digne de Disney World, reléguant le rôle de conservateur à celui de simple spécialiste en culture matérielle.

4.2. La course à l'audience et l'apparition du marketing

Parallèlement au tournant communicationnel, on distingue un intérêt prépondérant pour l'audimat des musées. Ceux-ci ont maintenant des objectifs commerciaux et la fréquentation devient une préoccupation fondamentale, car leur réputation comme leur notoriété est dépendante de leur audience. Tous les musées s'inquiètent de leur flux de fréquentation, même si « *les musées ne sont pas encore soumis à la tyrannie de l'audimat, invoqué par les responsables des chaînes de télévision pour déplacer un programme, voire le supprimer* » (D. Jacobi, 1997, p. 10). Même si on continue à définir le musée par ses trois fonctions traditionnelles (conserver, étudier, présenter), les musées sont entrés dans une logique économique. Ils sont influencés par des préoccupations de coût, de financement, d'évaluation et de rentabilité et n'échappent pas aux lois du marché.

C'est dans ce contexte qu'un concept jadis inconnu des musées, celui de marketing, fait son apparition. D'après Jean-Michel Tobolem (1992), dans *De l'approche marketing dans les musées*, le marketing a beaucoup évolué, car à l'origine il s'agissait avant tout d'améliorer le produit pour le vendre au plus grand nombre de consommateurs. Ce marketing de l'offre va se transformer en un marketing centré sur la demande. Le concept de marketing est vu en termes de souveraineté du consommateur. L'analyse des besoins, des particularités, des perceptions et des souhaits du consommateur caractérise la situation actuelle du marketing. J.-M. Tobolem tente de transposer cette évolution du marketing au monde des musées. Dans un premier cas, l'attention des responsables porte uniquement sur les collections, indépendamment des souhaits du public. Satisfait de lui, le conservateur tend à rendre l'ignorance et l'indifférence des visiteurs responsables d'une faible fréquentation de son musée.

Dans le second cas, le conservateur s'efforcera d'améliorer l'efficacité du musée afin d'augmenter la qualité de la visite ou d'accroître la fréquentation. Dans cette optique, le musée présentera plus d'expositions, organisera diverses activités et offrira de nouveaux services tels que des boutiques, des locations d'espace, des restaurants...

Dans le troisième cas, le musée utilise la communication et les relations publiques afin d'augmenter sa notoriété. Cette démarche suppose qu'il suffit de mieux informer le visiteur potentiel pour que celui-ci décide de se rendre dans le musée.

Dans le dernier cas, l'institution tout entière est à l'écoute du visiteur. Le musée s'efforce de former le personnel à l'idée qu'il est au service du public et qu'il doit sans cesse améliorer la qualité des services offerts. Avec cette perspective, le marketing est utilisé comme « *un outil d'analyse et un moyen d'action devant permettre à une organisation, qu'elle soit marchande ou non marchande, d'atteindre ses objectifs* » (J.-M. Tobolem, 1992, p. 51). Par exemple, le musée se fixera comme but l'éducation du visiteur ou le développement de sa sensibilité dans le domaine de l'art et non pas seulement un objectif de rentabilité. Il est important de relativiser ces propos. En effet, sur les 900 musées suisses seulement une petite poignée ont une véritable politique de marketing et de profit. La majeure partie des musées sont des institutions subventionnées.

L'apparition du marketing dans les musées est attribuée, selon J.-M. Tobolem, à quatre facteurs. Le premier est dû à la croissance des musées qui deviennent de plus en plus des organisations complexes disposant de budgets importants ainsi que d'un personnel nombreux. Le deuxième facteur coïncide avec les difficultés financières rencontrées par les musées par rapport à une politique de restriction face à la culture. Le troisième renvoie à la situation de concurrence, pas seulement entre les différentes institutions culturelles, mais aussi avec la grande panoplie de loisirs. Finalement, le dernier facteur consiste en cette nécessité de répondre plus adéquatement aux besoins des visiteurs pour accroître leur fréquentation et aussi de mieux comprendre les perceptions et les attentes des non-visiteurs pour pouvoir intéresser une partie d'entre eux.

Cette approche ne fait pas l'unanimité¹¹; elle connaît de nombreuses résistances de la part de certains professionnels du musée. De plus, elle amène une quantité d'interrogations : le marketing va-t-il seulement augmenter les recettes commerciales et le nombre de visiteurs au détriment des objectifs éducatifs et culturels plus difficiles à évaluer? S'agira-t-il seulement de chercher à plaire au plus grand nombre et d'abandonner les objectifs de recherche et de conservation?

Pour J.-M. Tobolem, l'approche marketing peut être beaucoup moins menaçante que prévue pour l'action éducative et culturelle à condition que cette démarche soit contrôlée. Le marketing ne doit pas être une fin en soi, mais plutôt un moyen au service de l'institution. Le musée, pour atteindre ses objectifs de financement et de fréquentation, détermine clairement la mission scientifique, éducative et culturelle au service de laquelle la politique de marketing est mise à contribution. La technique marketing apporte aux éducateurs et aux responsables d'action culturelle des outils théoriques et

¹¹ Des opinions divergentes à propos du débat sur l'utilisation du marketing dans les musées se trouvent dans *Publics et musées, Marketing et musées*, n° 11-12, janvier-décembre, 1997.

pratiques servant à effectuer l'analyse des publics et des non-publics des musées. Ils intègrent cette technique afin d'élargir leur connaissance des besoins et attentes de la clientèle.

Les risques de dérive existent aussi : « *Le programme des expositions tendra à suivre les goûts les plus traditionnels du public au détriment d'expositions plus ambitieuses et moins assurées d'un succès populaire; les fonctions de recherche et de conservation des collections passeront au second plan; enfin, les objectifs éducatifs seront considérés comme moins importants que les résultats financiers du musée.* » (J.-M. Tobolem, 1992, p. 64).

En effet, pour un musée, le marketing ne doit pas seulement signifier la promotion et vente de produits; il ne peut utiliser cette recette miracle comme le font les autres institutions, car il a une ligne de conduite à tenir. Pour Laurent Flutsch et Michel Sartori, en aucun cas, les musées ne doivent se transformer en entreprises commerciales à but lucratif. Tout d'abord, le musée doit exercer l'ensemble de ses fonctions et pas seulement les plus rentables. « *Il doit viser une certaine popularité, sans devenir populaire à tout prix.* » (M. Caya, 1992, p. 69). Le musée doit offrir ce qui plaît aujourd'hui, mais pas seulement. Il faut qu'il résiste à la tentation d'optimiser sa fréquentation en ne proposant que des expositions susceptibles d'attirer le plus grand nombre à court terme et « *simplement chercher à servir de façon rapide, à la fast-food, une clientèle actuelle qui risquerait d'être éphémère, dès que le musée cessera d'amuser* » (M. Caya, 1992, p. 70).

4.3. La prise en compte des visiteurs

Actuellement, presque tous les musées adoptent le précepte de Georges Henri Rivière : « *Public 1^{er} servi.* » (in A. Desvallées, 1992, p. 20). En plaçant le public au premier plan, c'est donc aussi la notion de réception qui sort de l'ombre, car toute exposition est faite pour être vue. Si on en présente une, il est impensable de ne pas préciser à qui cette exhibition est destinée. Avec l'avènement du musée-communicant, les évaluations d'expositions et les études d'audience connaissent un essor significatif. En une trentaine d'années, les études sur les visiteurs ont beaucoup évolué. Au départ, « *il s'agissait d'enquêtes destinées à aider les gestionnaires : justifier les dépenses, prévoir les taux de fréquentation, proposer des mesures afin d'attirer un public plus nombreux* » (C.G. Screven, 1993, p. 6). Aujourd'hui, les études explorent d'autres aspects comme la psychologie et la personnalité des visiteurs, leurs façons d'apprendre, leurs attitudes, leurs comportements dans le musée, leurs allées et venues, leurs centres d'intérêt, les notices qu'ils lisent, leurs préjugés par rapport à un thème... Cette collecte systématique d'informations concrètes permet de mieux prendre en compte les attentes du public et contribue à une meilleure planification des expositions didactiques. Ce sont les musées scientifiques américains qui peuvent être considérés comme pionniers dans le domaine de l'évaluation muséale. Par exemple, le muséologue Benjamin Gillman a publié en 1916 un article dans la revue *Scientific monthly* sur la fatigue dans les musées due à la mauvaise conception des vitrines (C.G. Screven, 1993, p. 7-8). Mais c'est

à partir des années septante que les expériences et recherches prirent un nouvel essor aux États-Unis, car le rôle éducatif des musées devenait un enjeu majeur. Une des missions principales était d'éduquer et d'informer le grand public.

En France, les travaux d'évaluation sont plus récents. Cependant, ils vont vite se multiplier à cause des interrogations sur la diffusion de la culture, en particulier scientifique et technique, de la création ou de la rénovation de musées. En 1991, la Direction des musées de France décide la création d'un Observatoire permanent des publics (OPP). Par sondage, on cherche à recueillir de l'information sur six grands thèmes : les antécédents de la visite, les circonstances et les mobiles de la visite, l'appréciation portée sur les parties visitées, le niveau de satisfaction et les attentes, l'intention de renouveler les visites et les mobiles éventuels, les caractéristiques socio-démographiques et l'origine géographique du visiteur (M.C. O'Neill, 2002, p. 21).

Il n'existe pas qu'une seule méthode d'évaluation, mais plusieurs, employées à des stades différents de la préparation d'une exposition :

1° L'évaluation préliminaire ou préalable se déroule pendant la phase de conception de l'exposition. Enquêtes, établissement de questionnaires et de groupes tests, connaissances sur les publics visés sont rassemblés afin de prendre en compte ce qui caractérise les visiteurs.

2° L'évaluation formative consiste à tester les éléments de l'exposition alors qu'ils sont encore à l'état de maquette. Ainsi, on peut éviter des erreurs et des investissements financiers considérables.

3° L'expertise précède toute évaluation auprès des visiteurs de l'exposition achevée. Cette pratique est établie par un spécialiste, l'expert, qui maîtrise bien la littérature des études sur les visiteurs. On lui demande de faire une critique globale de l'exposition en indiquant sur une feuille les points faibles et les points forts. L'idée défendue par l'expert est qu'il serait, comme par exemple Paulette Mc Manus l'a proposé, « *l'avocat du public* » (D. Jacobi, 1997, p. 13).

4° L'évaluation corrective ou de remédiation est l'utilisation des informations obtenues auprès des visiteurs pour identifier ou améliorer des zones où il y a des problèmes dans l'exposition achevée.

5° L'évaluation sommative porte sur l'impact global de l'exposition déjà montée et ouverte au public. Il s'agit d'étudier a posteriori les réactions, les conditions de réception, les utilisations des espaces par les visiteurs.

Dans la plupart des projets, on ne dispose pas de moyens financiers suffisants ni assez de temps pour procéder aux cinq types d'évaluation mentionnés. En France, on constate, à ce jour, une énorme disproportion de répartition des études de publics selon la nature des collections présentées. Ce sont les musées scientifiques qui semblent intégrer l'évaluation et l'analyse de publics dans le cours normal de leurs activités. Ayant une

tradition bien ancrée dans la didactique des sciences, les musées scientifiques établissent des jalons repérables dans l'acquisition de connaissances. À l'inverse des musées d'art qui, poursuivant des buts ne relevant que très partiellement de la didactique, se prêtent plus difficilement à une évaluation (M.C. O'Neill, 2002, p. 22).

L'évaluation, comme le marketing, est une démarche qui suscite des controverses. *« Cependant, les études nombreuses qui ont été menées jusqu'à aujourd'hui confirment avec force l'hypothèse générale selon laquelle l'obtention d'informations auprès de ceux qui vont utiliser un élément d'exposition peut aider à rendre celui-ci plus attractif, plus intéressant et plus compréhensible. »* (H. Shettel et S. Bitgood, 1994, p. 21).

En Suisse, l'évaluation n'est pas encore une pratique très courante dans les musées. Par exemple, au Musée romain de Lausanne-Vidy, il n'existe aucune démarche dans ce sens. L'équipe estime l'impact de l'exposition sur le public par les échos de presse ou la fréquentation. Le Musée olympique effectuait des évaluations sur les expositions et les publics, mais a abandonné. En revanche, au Musée cantonal de zoologie, on trouve une commission d'évaluation scientifique et muséologique qui procède à une auto-évaluation. L'équipe du musée développe, par le biais de questionnaires, des indicateurs sur la qualité de l'exposition et sur la satisfaction de la part des visiteurs et des enseignants.

En ce qui concerne les programmes mis en place pour les enfants ou les adolescents, les musées romands n'ont pas de vraie politique d'évaluation. Dans aucun de mes entretiens, il n'est question de procéder à des questionnaires auprès de ces deux publics afin de savoir ce qu'ils pensent du musée, des animations ou des visites guidées. Les personnes chargées de l'accueil des publics dans les musées se basent souvent sur les propos des adolescents qui ne se gênent pas de dire ce qu'ils ont pensé d'une exposition ou encore sur les feed-backs des enseignants. Au Musée d'ethnographie de Genève, Fabienne Finat¹², coordinatrice des animations, utilise un groupe-test d'adolescents qui vient voir toutes les expositions. **« Le problème, c'est que maintenant ils connaissent bien les sujets d'ethnographie. Il faudrait que je change d'adolescents. »**

Pour Jeanne Pont¹³, responsable de l'Accueil des publics à Genève, l'évaluation de leurs actions est la partie la plus faible du montage de son équipe. **« On l'a fait de façon ponctuelle avec le département de sociologie (...), ce sont des coûts mais on réfléchit à une politique sérieuse d'évaluation. »**

Selon Catherine Gex¹⁴, responsable des animations à l'Alimentarium de Vevey, l'évaluation est interne. D'une part, les jeux et les animations développés par ce musée sont toujours évalués par des classes-test, comme c'est le cas du film en 3D sur la digestion testé par des adolescents de 14

¹² Entretien avec Fabienne Finat le 29 avril 2002.

¹³ Entretien avec Jeanne Pont le 4 mars 2002.

¹⁴ Entretien avec Catherine Gex le 18 juin 2002.

ans. « **Les adolescents sont en général très collaborants quand on leur explique le but.** » De l'autre, l'évaluation comprend aussi beaucoup d'observations, c'est pour cette raison que les échanges d'expérience avec les guides sont si importants. Cependant, il existe une volonté d'une évaluation plus scientifique de la part de l'équipe de ce musée.

Je n'ai pas l'impression que le financement soit le seul facteur explicatif d'une non-pratique d'évaluation des expositions et des visiteurs en Suisse, mais qu'il existe aussi un facteur psychologique. La plupart des musées ont une image négative de l'évaluation; ils la perçoivent comme un bilan. D'après André Giordan (1993, p. 80), « *l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction. L'évaluation doit au contraire être une aide permanente et tout-niveau pour réguler l'action (...). Elle permet le rapprochement du médiateur et de son public avant même la réalisation du produit. L'évaluation apparaît comme l'élément complémentaire indispensable de l'innovation.* »

Pour André Giordan, les musées ne peuvent plus monter des expositions sans procéder à des évaluations préalables. L'évaluation est une aide à la conception d'une exposition et permet d'améliorer les programmes éducatifs muséaux.

5. Le rôle éducatif des musées

À côté de la stratégie communicationnelle, le musée garde toujours une fonction éducative que l'école tend à oublier.

La mission éducative du musée remonte à la Révolution française; la démocratisation de la culture est un leitmotiv depuis l'ouverture des collections royales au peuple. Déjà, le Muséum des Arts apparaissait comme un lieu d'éducation en 1793 : « *Le Muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe ou de frivolité, qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves, le père y mènera son fils. Le jeune homme, à la vue des productions du génie, sentira naître en lui le genre d'art ou de science auquel l'appela la nature.* » (D. Poulot, 1983, p. 20).

Au début du 20^{ème} siècle, seulement quelques musées organisent des conférences publiques et des visites destinées aux groupes scolaires. Par exemple, jusqu'en 1916, la salle d'anatomie comparée du Musée de zoologie de Lausanne était fermée au public, seuls les étudiants en médecine ou en sciences y avaient accès (entretien avec Michel Sartori). Mais c'est véritablement à partir des années soixante que le musée manifeste une grande ouverture à l'éducation. La nouvelle doctrine muséologique élaborée par l'ICOM se présente comme « *un progrès décisif vers une discipline scientifique du musée, au service de la société et des connaissances, par opposition à la pratique non réfléchie de conservateurs élitistes et dépassés, exclusivement soucieux de l'état des collections* » (D. Poulot, 1986b, p. 211).

Ce rôle éducatif répond à la remise en question due à l'analyse sociologique du public, en particulier depuis l'ouvrage de P. Bourdieu, *l'Amour de l'art*, qui démontre que le musée public est un pur leurre. Cet auteur prône une action systématique et prolongée de l'école afin d'atténuer l'inégalité de fréquentation dans les lieux culturels. « *L'École (...) pourrait compenser (au moins partiellement) le désavantage initial de ceux qui ne trouvent pas dans leur milieu familial l'incitation à la pratique culturelle et la familiarité avec les œuvres présumées par tout discours pédagogique sur les œuvres, à condition seulement qu'elle emploie tous les moyens disponibles pour briser l'enchaînement circulaire de processus cumulatifs auquel est condamnée toute action d'éducation culturelle.* » (P. Bourdieu, 1969, p. 106).

À partir des années septante, on assiste à un important développement de programmes éducatifs, notamment ceux destinés aux groupes scolaires. Une nouvelle politique de vulgarisation des contenus muséaux se met en place et plus particulièrement des contenus scientifiques. Certains auteurs, comme Jean-Marc Lévy Leblond, voient la vulgarisation comme une mission impossible. La vulgarisation suppose « *un rapport unilatéral, tout d'abord entre les scientifiques d'un côté et le public de l'autre, unilatéral au sens où l'un parle, le savant, l'autre écoute, le public; rapport d'inégalité totale, l'un parlant au nom de son être collectif, l'autre écoutant à titre individuel, rapport*

donc entre une institution organisée et des individus dispersés » (in P. Rasse, 1999, p. 121).

Les médias audiovisuels s'implantent dans les musées afin de répandre les connaissances pour un plus large public. La plupart des musées affichent un souci didactique : ils utilisent des dispositifs audiovisuels pour faciliter l'apprentissage et rendre le visiteur plus actif. Le public constate une amélioration des conditions d'accueil (heures d'ouvertures déplacées, publicité dans les médias, rénovation des bâtiments...) et de visite (guides, conférences...). Tous ces nouveaux éléments tendent à intégrer le musée à la vie quotidienne et à en faire « *un outil culturel vivant, au service de tous et utilisé par tous* » (D. Poulot, 1986b, p. 213).

En Suisse, les recherches sur l'utilisation pédagogique du musée et sur l'ouverture des musées au public viennent plus tard. En 1991, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique s'interroge sur les relations du musée et de l'école en Suisse romande et au Tessin. La comparaison entre les différents cantons souligne la disparité de l'action pédagogique des musées. En général, les relations entre les deux institutions sont estimées épisodiques et insuffisantes. Le rapport montre aussi que les autorités cantonales ont très rarement ancré les relations écoles-musées dans les textes juridiques; il n'y a aucune base légale pour conforter cette politique de rapprochement mutuel (J.-A. Tschoumy, 1991, p. 3). En mai 1992, le Groupement des musées neuchâtelois organise un colloque sur le thème *Le musée, un outil pédagogique*. Ce colloque est l'aboutissement d'une année de travaux portant sur les relations entre écoles et musées dans le canton de Neuchâtel. Tous les intervenants sont unanimes pour dire que bien des choses restent à faire pour une meilleure collaboration entre l'enseignant et le conservateur.

« Nous devons, nous les conservateurs, mettre nos institutions en valeur, notamment par le biais de leur utilisation pédagogique. Les enseignants ne manqueront pas de profiter de l'aubaine qui leur est offerte de dynamiser encore plus leur enseignement, de donner ainsi à leurs élèves des références différentes, souvent plus perceptibles. » (Marcel S. Jacquat, 1992, p. 1).

5.1. De l'école au musée : le chaînon manquant

Ces deux très anciennes institutions ont de nombreux points communs : conserver, instruire, transmettre de génération en génération la connaissance du patrimoine et former les citoyens de demain. Mais il existe aussi des différences (M. Allard et S. Boucher, 1991). D'un côté, on a un programme imposé basé sur la parole et les livres et de l'autre, on est en présence d'objets qui sont exposés pour une longue ou courte durée. L'école dispense une éducation formelle à l'opposé du musée qui propose un « autrement » à l'école. Le musée ne doit pas être une « école-bis »¹⁵, mais être

¹⁵ Expression de Clairette Buhler (1992, p. 9). In Actes du colloque organisé par le Groupement des musées neuchâtelois à Neuchâtel. *Le musée : un outil*

complémentaire de l'école. Les collections, les tableaux, les savoirs accumulés par les musées sont un plus par rapport aux manuels scolaires. D'après E. Caillet (1995), le musée offre la possibilité de découvrir ce que l'on ne peut pas montrer à l'école, ce que l'on ne peut pas faire à l'école parce que le matériel est trop cher, trop sophistiqué, trop rarement utilisé pour une seule école. Les activités muséales permettent d'introduire l'événement, l'exceptionnel, l'élargissement par rapport à la parole du maître et d'être en prise directe sur le réel.

Néanmoins, les buts éducatifs diffèrent d'un musée à l'autre; par exemple, le musée d'art essaie de développer chez le visiteur le sens de l'esthétique et d'ouvrir sur d'autres visions du monde. Tandis que « *le musée de sciences tente une mue difficile vers un dispositif qui vise moins à apprendre, à émerveiller ou à exposer des vérités qu'à interroger la recherche scientifique et à faire dialoguer les acteurs concernés* » (F. Panese, 2001). Cependant, tous font de plus en plus d'efforts pour casser le schéma de la visite scolaire traditionnelle; ils proposent des animations, des manipulations ou des jeux en invoquant le principe de plaisir. De nombreuses études ont démontré que les élèves apprennent mieux en s'amusant, c'est pour cette raison que les musées essaient de rompre avec la visite-leçon. Les animateurs confèrent un aspect ludique aux activités pour que la visite n'apparaisse plus aux yeux des élèves comme une activité strictement scolaire (M. Allard et S. Boucher, 1998, p. 121). Le danger est que la visite au musée soit vue comme une simple sortie récréative ou un moment de distraction. Or, la visite « *devient à la fois objet et stratégie d'apprentissage qui s'insère dans un processus éducatif continu. Ainsi, le musée participe à part entière à la formation de l'élève.* » (M. Allard et S. Boucher, 1991, p. 88).

Pendant de très longues années, la visite du musée était une activité que les enseignants ne préparaient pas et encore aujourd'hui, c'est le cas d'un bon nombre d'entre eux, comme le signale Anne Chevalley¹⁶, responsable du service pédagogique du Musée olympique : « **Le musée n'est pas là pour se substituer à l'école.** » L'une des raisons vient du fait que les enseignants n'ont pas appris à utiliser les ressources du musée dans leur enseignement. Ils se trouvent alors démunis et ne savent pas comment procéder. L'enseignant ne devrait pas se trouver en situation d'assisté au milieu de ses élèves et laisser toutes les responsabilités de sa classe à une équipe pédagogique.

5.2. Les solutions pour un véritable partenariat

Premièrement, comme le souligne J.-A. Tschoumy (1991), il faut mettre en forme un projet de législation visant l'éducation des enfants et des adolescents à la fréquentation des musées. Deuxièmement, les futurs enseignants doivent avoir des cours de muséographie dans leur formation ou

avoir à disposition une équipe d'animateurs pédagogiques avant d'effectuer une visite avec une classe. C'est notamment le cas du Musée d'ethnographie de Genève et de la Fondation Claude Verdan à Lausanne qui proposent une visite pour les enseignants au début de chaque exposition temporaire. Si on familiarise suffisamment les enseignants avec les contenus muséaux et qu'on les dote de ressources pour asseoir leur confiance, ils peuvent alors propager ce double sentiment de familiarité et de confiance à leurs propres élèves.

Selon Michel Allard et Suzanne Boucher, membres du GREM¹⁷ au Québec, le programme éducatif muséal est un tout qui comporte trois moments : l'avant, le pendant et l'après de la visite (1998, p. 78).

1° La visite au musée nécessite une préparation. Le maître doit pouvoir disposer d'une documentation détaillée contenant des projets didactiques. Le musée doit préparer des activités à faire en premier lieu en classe et doit transmettre aux enseignants un certain nombre d'informations par rapport à la visite. Les recherches de Danilov et Lawton (in M. Allard et S. Boucher, 1991) ont montré que là où ces activités existent, on a noté chez les élèves une amélioration des apprentissages et une augmentation sensible de leur intérêt.

2° Pendant la visite, il faut inciter l'élève à une participation active en le questionnant, en l'impliquant dans l'interaction et restreindre l'emploi de l'exposé. La visite active s'avère plus efficace que la visite traditionnelle. Des activités inductives, c'est-à-dire des activités « *par lesquelles l'individu tire ses propres conclusions et donc acquiert des connaissances en réunissant un ensemble de faits et d'observations pour pouvoir expliquer des phénomènes et des problèmes* » (J.-M. Blais, 1991, p. 86), constituent une bonne manière d'intéresser les maîtres et les élèves.

Le musée doit offrir des espaces où il est possible d'écrire, de dessiner, de travailler ou encore de parler sans déranger les autres visiteurs. Les objets de sciences, d'art et d'histoire doivent être exposés de manière didactique afin de faciliter les apprentissages. Certains objets doivent être disponibles. Par exemple, au Musée d'ethnographie de Genève, l'équipe d'animation permet aux enfants et aux adolescents de manipuler des objets de la collection comme des instruments de musique, des ustensiles de cuisine... « **Les adolescents ne ressortent pas sans être touchés, car ils se sentent privilégiés, alors que c'est interdit à tous.** » (Entretien avec Fabienne Finat).

3° La visite au musée doit être prolongée en classe, mais en règle générale seule une minorité d'enseignants le fait. De plus, très peu de musées proposent des activités de prolongement en classe. Du côté de l'école, il n'y a pas toujours de feed-back des expériences faites par les classes. C'est

¹⁷ Créé en 1981, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées est dirigé par Michel Allard, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Le GREM a pour objet le développement d'un nouveau domaine de recherche, l'éducation muséale.

seulement par ce biais-là que le personnel du musée parviendra à comprendre les attentes et les besoins du jeune public. « *Le musée cesse d'être pour l'école un lieu de loisirs visité de temps à autre pour divertir les élèves, l'école cesse d'être pour le musée un pourvoyeur de clients intéressants à des fins de statistiques. Aucune de ces institutions ne doit être au service de l'autre. Elles doivent toutes deux être au service des élèves.* » (M. Allard et S. Boucher, 1991, p. 123).

Les trois caractéristiques relèvent d'une utopie en Suisse romande. À ma connaissance, aucun véritable « partenariat culturel éducatif »¹⁸ n'existe entre l'école et le musée. En effet, on se trouve face à une non-intégration de la visite au musée dans le système scolaire, car le lien entre l'école et le musée n'est pas institutionnalisé. « **Il y a des images toutes faites qui sont conduites et reconduites qui ne font pas forcément avancer les choses (...). On n'a pas posé de base de partenariat, on est juste en parallèle les uns les autres. L'école et le musée s'entendent bien mais pas de partenariat.** » (Entretien avec Eric Berthod¹⁹). Pourtant, cela ne signifie pas que notre pays reste les bras croisés, mais c'est surtout à titre individuel que les efforts sont fournis pour une meilleure collaboration.

¹⁸ Expression de Françoise Buffet (1995, p. 47).

¹⁹ Entretien avec Eric Berthod le 4 juin 2002.

6. La médiation culturelle au musée

Dans ce chapitre, j'aborderai deux points importants. Le premier point consiste à définir la médiation culturelle au musée et le rôle du médiateur culturel. Le deuxième tire un petit bilan de cette discipline en Suisse. Je me suis plus particulièrement intéressée aux villes de Genève, Lausanne, Neuchâtel et Sion. Chaque ville, à sa manière, développe une stratégie de concertation pour séduire les différents publics et met en place des structures répondant à leurs besoins et attentes. Par exemple, à Lausanne et à Sion, l'initiative pour créer des ponts entre l'école et le musée vient des enseignants. Tandis qu'à Neuchâtel et Genève l'initiative émane des musées. Les entretiens avec les personnes chargées de l'accueil des publics dans les musées m'ont permis de connaître l'offre muséale proposée aux adolescents.

6.1. Vers une définition

La volonté d'ouvrir les musées à de plus larges publics est à l'origine de la notion de médiation culturelle au musée. Ce terme de « médiation » prête à confusion, car aujourd'hui on parle surtout de médiation scolaire ou de médiation familiale. Au premier abord, ce mot peut évoquer une situation de conflits ou de problèmes si on regarde la définition du Petit Robert (1996) : *entremise, destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis*. Mais la médiation culturelle au musée est tout autre. Elle n'est pas là pour « réconcilier »; elle signifie plutôt l'idée d'une passerelle entre les musées et les visiteurs.

D'après E. Caillet (1995) la médiation culturelle recouvre l'ensemble des dispositifs grâce auxquels les musées cherchent à mieux informer, orienter et former leurs publics, directement ou par l'intermédiaire de relais de plus en plus variés. Elle tend à ce que le public interprète ce qu'il découvre. Une distinction importante est à faire entre la médiation culturelle et l'enseignement : *« La notion de médiation repose sur cette différence essentielle : je te fais savoir, dit le médiateur, je t'apprends, dit l'enseignant. Il faut laisser les contraintes de l'enseignement pour que transparaisse le plaisir, le désir. »* (D. Guedj in Elisabeth Caillet, 1995, p. 21).

L'école est perçue comme un lieu d'efforts et d'éducation formelle tandis que les musées sont des lieux d'éducation non formelle. L'éducation muséale se définit par un ensemble de principes élaborés sur la connaissance des besoins et des attentes des visiteurs. En général, l'enseignement au musée se déroule de manière ludique. Le médiateur et l'enseignant ont aussi des points communs : ils doivent créer le désir de savoir et non le satisfaire. Ils ne peuvent faire écouter un élève sans avoir suscité un intérêt, un désir de savoir ou d'agir. L'important est qu'il faut produire du sens de la même façon, c'est-à-dire que la personne qui parle et celle qui écoute doivent avoir les mêmes questions, les mêmes références et les mêmes idées.

Le médiateur n'est pas non plus un diffuseur, « *c'est-à-dire quelqu'un qui veut à tout prix que l'on achète ce qu'il a à vendre sous le seul prétexte qu'il est chargé de le vendre, sans regarder ce qui est à vendre* » (E. Caillet, 1994, p. 54). Son rôle n'est pas de faire venir au musée des gens qui n'en ont pas envie; le médiateur est beaucoup plus qu'un simple émetteur qui transmet des informations à un récepteur passif. Mais « *le médiateur est dans le musée celui qui aide le visiteur à construire son regard sur les collections, à les faire parler, pour lui ou pour les gens auxquels il va s'adresser* » (E. Caillet, 1994, p. 55). Quand il est face à son public, le travail du médiateur n'est pas seulement la traduction du discours scientifique ou artistique en un discours vulgarisé et simplifié. Il doit mettre en place un « double système d'alliances » pour que son discours fasse donc sens dans deux registres en première instance absolument opposés: celui des scientifiques et celui du public (E. Caillet, 1994, p. 64). Ces propos correspondent à la vision de Jeanne Pont sur le rôle de médiateur qui doit trouver des points communs entre des mondes différents. « **L'acte médiateur est acte de conciliation entre deux univers, celui du professionnel du musée et celui de l'utilisateur.** »

Au Québec, le terme de « médiateur culturel » n'existe pas, on parle « d'éducateur de musée ». Son rôle est défini par le Ministère de la main-d'œuvre et de la sécurité du revenu et la Société des musées québécois : « *Ayant acquis une solide compréhension de l'observateur, le médiateur est en mesure de faire le pont entre les œuvres et les publics. Son travail consiste en fait à augmenter la probabilité d'étincelles entre ces deux réalités.* » (S. Boucher, 1991, p. 13). Dans ce contexte, « étincelles » signifie apprentissages; donc le rôle de l'éducateur de musée est d'apprendre à apprendre. Il facilitera l'apprentissage des visiteurs en rédigeant les feuilles didactiques, les panneaux, les programmes de formation de guides, les cahiers pédagogiques. De plus, il peut être amené à concevoir et expérimenter les programmes de visites commentées et le matériel d'atelier, à participer à l'aménagement des espaces éducatifs et à la préparation des expositions.

Dans les années septante, les services pédagogiques des musées s'adressaient essentiellement aux enfants et aux écoles; aujourd'hui, la médiation culturelle s'occupe aussi des adultes, des groupes du 3^{ème} âge, des touristes, des handicapés, des adolescents... Chaque pays reconnaît une spécificité à la médiation culturelle sans encore la définir de façon précise. Cette discipline tend vers une professionnalisation; il existe des écoles qui proposent des formations dans la médiation culturelle au musée (en France, en Autriche, en Allemagne notamment).

6.2. La médiation culturelle en Suisse

Bien que la Suisse offre la plus forte proportion de musées au monde par rapport à sa population (il y en a environ 900), la médiation culturelle au musée ou la *Museumspädagogik* n'a aucune tradition en Suisse, à l'opposé des pays anglo-saxons et de l'Allemagne. Samy H. Bill (1989, p. 6) offre

comme explication que le mouvement de 1968 n'a pas donné lieu à une grande discussion sur le sens ou le non-sens de l'éducation en Suisse, comme cela a été le cas en Allemagne²⁰.

Malgré l'éventail d'activités proposé en Suisse depuis les années nonante (visites guidées, ateliers, nuit des musées...), la médiation culturelle reste néanmoins un domaine négligé. La preuve, en 1992, il y avait 15,5 postes à plein temps de médiateurs culturels en musée et plus de 200 personnes qui travaillaient dans le domaine²¹. Ce constat montre que la grande majorité des individus chargés de l'accueil des publics dans les musées n'avait pas de titre officiel de médiateur culturel et pas forcément un cahier des charges défini par la structure du musée.

En Suisse, on peut trouver une définition du métier de médiateur culturel dans le descriptif des professions du musée définies par le comité de l'ICOM Suisse (1994, p. 52-53) : « *Le chargé ou la chargée de médiation culturelle sert d'intermédiaire entre l'exposition, l'objet d'exposition et son public. Il ou elle travaille en étroite collaboration avec les différents services du musée.* » Cette tentative de définition ne correspond pas toujours à la réalité, comme le souligne Samy H. Bill (1989, p. 7) : « *Les médiateurs culturels (...) passent les trois quarts de leur temps à trouver les fonds, la bienveillance et les autorisations nécessaires pour leurs actions. Le fait qu'on leur demande en même temps d'être au top niveau scientifique, pédagogiquement réfléchi, avec plein d'empathie pour les gens, avec des capacités également de comédien et de technicien et de travailler, si possible, gratuitement n'améliore pas leur motivation pour ce travail. En conséquence, ils ne restent pas longtemps dans ce métier. Et ceci mène à les traiter comme des stagiaires au musée.* »²²

De plus, en Suisse, il n'existe pas de formation ou de spécialisation réglementée au niveau national dans ce domaine. En effet, les personnes responsables de l'accueil des publics dans les musées²³ que j'ai interrogées, Mmes Anne Chevalley, Fabienne Finat, Catherine Gex, Antoinette Pitteloud, Jeanne Pont, Marianne de Reynier et M. Eric Berthod, soulignent qu'elles se sont formées sur le tas. Donc le terme de médiateur peut s'utiliser pour des gens ayant des formations très différentes. Néanmoins les choses s'améliorent; par exemple, en 1995, l'Association suisse des médiateurs culturels de musée voit le jour. *MEDIAMUS*²⁴ ou *KUVERUM* (Lehrgang Kulturvermittlung/Museumspädagogik) comprend des membres venant de toute la Suisse, plus particulièrement des Suisses alémaniques. À l'heure actuelle, les possibilités de formation pour obtenir un diplôme reconnu restent encore très limitées. En Suisse romande, l'Association des musées suisses (AMS) organise des cours de muséologie destinés au personnel des

²⁰ Traduction libre de l'allemand.

²¹ Samy H. Bill in *Le musée : un outil pédagogique*. Actes du colloque organisé par le Groupement des musées neuchâtelois (1992, p. 15).

²² Traduction libre de l'allemand.

²³ J'ai eu beaucoup de difficulté à trouver un terme générique afin de qualifier le travail de toutes les personnes interrogées, car chacune a un poste avec un titre différent.

²⁴ <http://www.mediamus.ch>

musées²⁵. À partir de janvier 2003, l'Université de Lausanne propose une formation continue en muséologie et en médiation culturelle avec la collaboration de Mediamus, l'AMS et l'Université de Neuchâtel. En Suisse alémanique, depuis 1993, l'Université de Bâle propose le *Nachdiplomstudium Museologie*.

La médiation culturelle au musée est encore un terme flou. Où commence la médiation et où finit-elle? Dans l'idéal, elle commence lors de la conception d'une exposition, or, peu de musées ont les moyens financiers pour engager de véritables médiateurs culturels. Alors, chaque musée essaie de s'organiser afin de répondre aux désirs des différents publics.

6.2.1. L'Atelier des musées à Neuchâtel

L'Atelier des musées est un nouveau service de l'administration communale créé en 2000, à la demande des conservateurs des trois musées locaux : le Musée d'art et d'histoire, le Musée d'ethnographie et le Muséum d'histoire naturelle. L'objectif principal est de sensibiliser le public, tout particulièrement les enfants et les adolescents, à la richesse des musées communaux. L'Atelier des musées est destiné à favoriser l'interaction entre les musées et les écoles. Celui-ci a mis sur pied un programme éducatif en étroite collaboration avec les trois conservateurs et en fonction des différentes expositions. Deux personnes²⁶ se répartissent, chacune à temps partiel, le poste prévu au budget pour ce service. Marianne de Reynier²⁷ propose de nombreuses animations, ateliers, cours ou vernissages. Elle forme pour les visites guidées trois étudiants par musée. De plus, elle rédige des dossiers pédagogiques qui facilitent le travail de préparation de la visite aux enseignants. **« Des fois, j'ai l'impression de faire plus du gardiennage d'enfants qu'une véritable transmission de savoirs. Mais je crois quand même à fond en la médiation culturelle. »**

6.2.2. L'Accueil des publics à Genève

En 1989, Jeanne Pont prend la direction du service pédagogique des musées d'art et d'histoire de la ville de Genève. Au départ, il n'y avait que deux postes : le sien à plein temps et un 50 % de secrétariat. Jeanne Pont disposait d'une somme de 68'000 francs afin de payer les prestations horaires pour les guides conférenciers. Actuellement, ce service ne se nomme plus le BAP, Bureau Animation/Pédagogie mais l'Accueil des publics (ADP) et s'est considérablement agrandi. L'équipe est composée d'un poste à 100 % occupé par Jeanne Pont, la responsable, de quatre personnes à 50 %, de deux postes et demi pour les médiateurs culturels et finalement de

²⁵ J'ai assisté à la journée consacrée à la médiation culturelle au Muséum d'histoire naturelle à Neuchâtel le 16 mai 2002.

²⁶ Les taux d'occupation sont de 60 % pour Marianne de Reynier, la responsable, et 40 % pour Sandra Barbetti Buchs, la secrétaire.

²⁷ Entretien avec Marianne de Reynier le 5 mars 2002.

deux postes de collaborateurs scientifiques. L'Accueil des publics ne fait pas partie du Département de l'instruction publique (DIP). Cette structure travaille pour un groupe de huit musées (Musée d'art et d'histoire, Tavel, horlogerie et émaillerie, Rath, Cabinet des estampes, Ariana, histoire des sciences, instruments anciens de musique). Trois fois par an, l'Accueil des publics édite un programme *Rendez-vous*. L'ADP a une politique de documents traces pour le public famille. Les petits carnets, mis à disposition pour la visite, sont aussi des outils que les familles peuvent se réapproprier. Ce service a aussi développé un site Internet.

L'ADP s'inscrit dans le vaste réseau de possibilités éducatives comprenant l'école, les maisons de quartier, les activités de la paroisse, les centres de loisirs... La question reste de savoir quelle est l'identité de ce service. Le danger, pour Jeanne Pont, réside dans le fait d'être assimilé à un passeport vacances ou à devenir les sous-produits d'une offre culturelle. Afin de contrer cette ambiguïté, elle s'insurge contre les programmes prêts-à-consommer et postule un partenariat co-éducatif. Il faut donc travailler en amont avec les enseignants, c'est-à-dire faire des réunions avec eux plutôt que de leur donner des dossiers pédagogiques préfabriqués.

« Un dossier pédagogique pour les écoles fait souvent des propositions trop précises et ciblées pour qu'elles se logent au bon endroit (...). Donc on préfère montrer le potentiel des musées aux enseignants et c'est à eux de rebondir, de s'approprier ce potentiel au juste endroit. »

Par rapport aux adolescents, elle tient le même discours. Le prêt-à-consommer ne fonctionne pas pour cette population, mais les musées devraient offrir la possibilité aux jeunes de monter ensemble des projets. Toutefois, en tant que médiatrice, elle ne peut pas donner carte blanche aux adolescents autour d'une question quelconque, car elle n'est pas **« un sbire à leur service »**. Son rôle est de dialoguer avec les jeunes ainsi que de créer des projets qui font sens pour eux. L'éducation, selon Jeanne Pont, c'est conduire hors du chemin. Quand l'adolescent arrive au musée avec ce qu'il est, **« le médiateur ne va pas forcément le conforter dans ce qu'il est, il faut aller plus loin »**.

6.2.3. École-Musée à Lausanne

À la différence des deux autres structures, le projet École-Musée émane de l'école; plus précisément d'une enseignante, Antoinette Pitteloud²⁸. Cette dernière ne se considère pas comme une médiatrice culturelle et n'utilise jamais ce terme.

École-Musée a été fondé en 1991, sous l'égide de la Conférence des directeurs des établissements lausannois. Dès 1995, elle a été prise en charge par le Département de l'instruction publique du canton de Vaud (DIPC). Pour le secondaire inférieur, deux enseignantes, Antoinette Pitteloud

²⁸ Entretien avec Antoinette Pitteloud le 13 février 2002.

et Corinne Bolle, se partagent quinze périodes sous la forme de décharges pour tâches particulières. Antoinette Pitteloud s'occupe du domaine « Image » et Corinne Bolle, du domaine « Histoire ». École-Musée est une structure au service de l'école qui met surtout l'accent sur des sujets en lien avec le système scolaire. Les deux responsables créent la plupart des documents pédagogiques qui s'adressent aux élèves et aux enseignants des classes de 5^{ème} à 9^{ème} année. Mais parfois l'initiative vient d'un autre enseignant qui est intéressé par un thème. Les dossiers pédagogiques sont toujours relus par le conservateur du musée pour vérifier les contenus, puis par Antoinette Pitteloud. Il existe une véritable collaboration entre les enseignants et les musées lors de la rédaction de ces dossiers. Une fois conçus, les documents École-Musée sont distribués dans toutes les salles des maîtres ainsi qu'aux enseignants inscrits au fichier, via les secrétariats des établissements secondaires du canton. Ces dossiers pédagogiques ne se substituent ni aux enseignants ni aux structures d'accueil mis en place par le musée. L'enseignant doit prendre en charge sa classe dans un musée et préparer sa visite. Les documents École-Musée offrent des clés de lecture, des pistes de réflexion et une trace de l'exposition, car, après la visite au musée, ces documents peuvent être réutilisés par la famille. Quand les fiches pédagogiques sont bien faites, cela incite les parents à venir au musée; par ce biais, École-Musée crée une nouvelle clientèle des musées.

Le seul musée en marge d'École-Musée est le Musée olympique qui bénéficie d'un service pédagogique. Ce service autonome emploie trois personnes à plein temps dont la responsable, Anne Chevalley. Cette structure crée ses propres dossiers pédagogiques, conçoit les programmes et forme l'équipe d'accueil. Cependant, elle ne propose pas des activités spécifiques pour les adolescents. Anne Chevalley constate de légers progrès face à la médiation culturelle, car maintenant le service pédagogique peut avoir un droit de regard sur la conception des expositions temporaires.

6.2.4. École et Musée à Sion

Eric Berthod est déchargé d'enseignement deux jours par semaine pour l'accueil des classes²⁹. Comme Antoinette Pitteloud, il n'emploie jamais le terme de médiateur culturel, car « **je reste quand même un enseignant** ». Il prend en charge les classes primaires et secondaires du Bas et du Haut-Valais pour cinq musées (Musée cantonal d'archéologie, Musée cantonal d'histoire, Musée cantonal des beaux-arts, Musée cantonal d'histoire naturelle et Musée cantonal d'histoire militaire). L'initiative de ce service est venue des enseignants d'éducation artistique du canton qui voulaient être secondés lors de visites au musée. Il y a environ quinze ans, cette structure a d'abord privilégié l'ouverture du Musée des beaux-arts. Ensuite, Eric Berthod a essayé d'élargir aussi bien au niveau des degrés scolaires qu'au niveau des musées. Les informations sur les différentes expositions sont diffusées soit par un mailing auprès des écoles, soit par un journal pour les

²⁹ Son taux d'occupation pour ce poste est de 40 %.

enseignants, *Résonance*, publié tous les mois. Eric Berthod dispose d'une page pour présenter ce qui se passe dans les cinq musées de la ville.

En effectuant des visites guidées, en rédigeant des dossiers, son but n'est pas, selon ses propres termes, de se focaliser seulement sur le « cognitif », mais aussi sur le « sensitif » et « l'émotionnel ». Il exploite ces deux versants afin de rompre avec la visite scolaire et de proposer une visite productive sur le long terme. Par exemple, au Musée cantonal d'histoire, il offre à des élèves de 10^{ème} année un petit cahier pour savoir à quel genre de visiteur ils correspondent. Dans chaque salle du musée, les élèves ont trois réponses possibles et chacune renvoie à un type de visiteur soit émotif, cognitif ou sensitif. À la fin de la visite, les adolescents comparent leur profil.

Eric Berthod a un certain intérêt pour le domaine de la connaissance, c'est pour cette raison qu'il applique un des principes d'André Giordan : essayer de mettre les élèves en attente. Les élèves doivent être demandeurs de cette visite. **« Il faudrait pouvoir leur dire honnêtement qu'on peut avoir ponctuellement une réponse à leurs intérêts au musée d'histoire ou à la bibliothèque. Qu'est-ce que vous préférez? À ce moment-là, si les adolescents peuvent choisir par rapport à leurs centres d'intérêt, ils se sentiront davantage impliqués dans la visite. »**

À Sion, il n'existe qu'une seule activité hors cadre scolaire animée par une jeune historienne de l'art pour les 7-12 ans. Au Musée cantonal des beaux-arts et au Musée cantonal d'histoire, elle propose des coloriages, des contes et une chasse au trésor. J'ai été fort étonnée, en égard à la grandeur du canton, de voir le peu d'animations proposées aux enfants et aux adolescents. Quand on compare ce qui se développe dans les autres villes romandes, Sion est à la traîne. Comment comprendre ce retard? Le canton du Valais a peut-être une tradition pédagogique moins prégnante que celui de Genève ou ne considère-t-il pas plutôt que les dépenses dans le domaine culturel sont moins importantes que les prochains Jeux olympiques d'hiver?

À travers les différents entretiens, la question des adolescents au musée reste toujours une énigme à résoudre. Le public adolescent est un public essentiel mais difficile à cerner et surtout à intéresser. Chaque interlocuteur élabore des stratégies d'intéressement avec ses compétences, ses savoir-faire et les moyens financiers mis à disposition. Cependant, personne n'a encore trouvé la formule magique pour « apprivoiser » les adolescents.

7. Les adolescents : un public à séduire ou un public à fuir?

Dans un contexte où les musées développent des stratégies de concourance, les adolescents constituent le principal public qui n'y trouve pas son compte. **« C'est le rêve de tous les musées de capter les adolescents, car c'est l'utilisateur de demain. »** (Entretien avec Jeanne Pont). Malheureusement, la réalité est fractionnée en deux clans : les « héritiers »³⁰ qui visitent les musées en famille et la grande majorité qui vient par le biais de l'école. En général, les adolescents se sentent dans une position inconfortable et sont désarmés en arrivant au musée, car ils n'ont pas le sentiment d'être chez eux. Ils sont intimidés par ce lieu qu'ils ne connaissent pas très bien. Le musée est perçu comme quelque chose d'impressionnant où l'on ne va pas tout seul. Le public adolescent a une image du musée plutôt négative et voit celui-ci comme quelque chose de poussiéreux, de statique et d'ennuyeux qui appartient à une culture différente de la sienne, celle des « vieux ». **« Je trouve que quand des gens sont là devant un monument, eh bien, ils ont l'air stupide. »** (Laurence, élève à l'école catholique du Valentin). À travers ces propos, on remarque que le musée est aussi vu comme un espace structuré où le corps est domestiqué. De plus, les nombreuses restrictions imposées par cette institution, ne pas parler, ne pas toucher, ne pas courir sont l'antithèse des besoins des adolescents.

Si on se réfère à Tamara Lemerise (1995), c'est seulement à partir des années septante qu'on commence à publier des recherches sur la relation musées et adolescents. De 1975 à 1995, l'auteur dénombre environ 58 publications sur cette problématique³¹.

Premièrement, j'essaierai de comprendre pourquoi les adolescents ne viennent pas dans les musées. Afin d'enrichir ma réflexion sur ce sujet, j'ai effectué une observation et élaboré un questionnaire pour confronter ma partie théorique et mes hypothèses. Deuxièmement, je vais mettre en relief les principales explications des musées pour justifier l'absence d'offre aux adolescents. Et finalement je réfléchirai aux différentes manières de construire une coproduction entre ces deux acteurs sociaux.

7.1. Le terrain : l'école catholique du Valentin à Lausanne

Travaillant dans cet établissement, j'ai eu l'opportunité d'accompagner une classe de 7^{ème} année (10 élèves entre 12 ans et 19 ans) à la Fondation de

³⁰ Terme usité par Pierre Bourdieu.

³¹ Cette littérature a été un support théorique qui m'a permis de tirer des parallèles avec ce qui se passait à Lausanne. Mais me focaliser sur une seule ville qui ne proposait rien de particulier pour les adolescents m'a paru vide de sens. Donc les musées lausannois ne sont pas ma seule source, j'ai étendu mon champ d'investigation dans plusieurs villes romandes.

l'Hermitage durant l'exposition temporaire sur Alberto Giacometti (du 01.02.02 au 12.05.02). La visite à la Fondation de l'Hermitage n'était pas préparée. L'enseignante de français, madame Genieys, avait juste dit quelques mots sur le sculpteur Giacometti et sur mes intentions. J'ai pu expliciter ces dernières avant d'entrer voir l'exposition. La visite s'est bien déroulée, mais après une demi-heure les élèves n'attendaient plus que de sortir. Le fait le plus marquant était de constater le changement brutal d'attitude de deux jeunes garçons. Au départ, ils déambulaient à travers les salles sans grand intérêt. Puis ils se sont arrêtés devant une guide qui parlait des œuvres de Giacometti; ils étaient subjugués par ses propos. Après cette rencontre, ils étaient beaucoup plus attentifs à chaque tableau et chaque objet. **« Du premier coup d'œil, j'ai cru que tout le monde pouvait faire ça, mais quand je suis resté avec la dame (qui présentait le musée), j'ai commencé à me dire que c'était vraiment un artiste. »**³²

Ici, j'aimerais insister sur l'importance qu'il y a d'expliquer aux adolescents ce qu'ils sont en train de voir. Ils apprécient qu'on leur raconte des histoires, mais pas d'une manière enfantine. La guide a réussi à interpeller les deux jeunes garçons, car elle leur a parlé comme s'ils faisaient partie du groupe d'adultes. Un autre élément me semble primordial : tout en s'exprimant, la guide était passionnée par son sujet. La passion qu'elle a mise dans son discours a été clairement contagieuse.

Le jour après cette visite scolaire, j'ai remis un questionnaire aux élèves (cf. Annexe n° 1). Le but était de donner la parole aux adolescents et aussi de confronter les propos du personnel des musées avec ceux des adolescents. Cependant, les résultats du questionnaire n'ont aucune valeur significative pour deux raisons. Premièrement, le nombre de répondants est trop faible : 10 adolescents (6 garçons et 4 filles). Deuxièmement, au niveau méthodologique, j'ai élaboré le questionnaire trop tôt par rapport à mon support théorique et ma réflexion actuelle. De plus, un problème de distanciation rend peut-être les résultats du questionnaire peu pertinents. En effet, les élèves du Valentin savent que je travaille dans leur école et que je poursuis une recherche universitaire sur les musées. Pour eux, je fais doublement partie de la structure institutionnelle et cette distinction hiérarchique se ressent dans leurs réponses. Ils sont comme contraints de fournir les « bonnes » réponses aux questions, en tout cas les réponses qu'ils croient que j'attends d'eux. Par exemple, par rapport à leurs impressions sur l'exposition de Giacometti³³, seule une personne a osé dire qu'elle a trouvé cette exposition pas très intéressante. Les autres élèves ont tous une opinion plutôt favorable de la visite. Cette logique de distinction se retrouvera dans plusieurs points évoqués par la suite.

³² Repris mot à mot du questionnaire.

³³ cf. question n° 1.

7.2. Les multiples raisons d'un non-public

7.2.1. La thématisation

Ce concept est inséparable de la concernation. Mon hypothèse est la suivante : les adolescents échappent aux stratégies d'intéressement des musées, car les thèmes abordés ne sont pas en adéquation avec leurs préoccupations. Les musées sont faits par des adultes pour des adultes. On y présente la vision adulte des choses en utilisant des objets qui ne sont pas familiers aux jeunes et par ricochet des valeurs qu'ils ne maîtrisent pas encore. De plus, ils sont dans une phase de révolte et de différenciation et rejettent très souvent les idées conservatrices des adultes. Les adolescents manifestent des intérêts à travers une culture qui leur est propre. La programmation muséale n'est peut-être pas assez proche de leurs besoins et attentes.

À Lausanne, le musée le plus fréquenté par le jeune public est le Musée olympique parce que les adolescents se sentent concernés par le sport³⁴. **« Je vais seulement dans des musées sportifs (...), je ne supporte pas l'art, je trouve cela moche. »** (Steven, élève à l'école catholique du Valentin).

Anne Chevalley, responsable du service pédagogique du Musée olympique, est très consciente que les autres musées lausannois, ayant des ennuis financiers, peuvent moins se consacrer à la médiation culturelle. Selon elle, en faisant des expositions temporaires et en choisissant des thèmes où les adolescents peuvent se reconnaître, on arrive mieux à les intégrer. Anne Chevalley pense que les deux prochaines expositions seront un bon test pour savoir si les jeunes vont se déplacer. La première exposition présente *De sport en mode* (du 21.03.02 au 25.08.02) et la deuxième, en collaboration avec l'EPFL mettra en scène les matériaux du sport, *Les matériaux de l'exploit* (du 12.09.02 au 16.03.03).

Un autre exemple de l'impact des thèmes est celui du mu.dac (Musée de design et d'arts appliqués contemporains); en effet, ce lieu a attiré énormément de classes lors de l'exposition sur la bande dessinée. En plus, la structure École-Musée avait fait un dossier³⁵. J'ai supposé que l'exposition *Cache-cache camouflage* (du 06.02.02 au 19.05.02) aurait une influence importante sur le public adolescent, car elle parlait, entre autres, du motif camouflage qui est devenu un signe distinctif de l'habillement chez les adolescents. En voulant vérifier ce propos, j'ai constaté qu'aucun musée lausannois ne procédait à des statistiques par rapport aux visites libres d'adolescents. Donc il est impossible de cerner avec précision le nombre d'adolescents qui fréquentent librement les musées.

³⁴ 211'360 visiteurs en 2001 dont 12'801 étudiants (à partir de 18 ans) et 24'451 élèves (entre 6-18 ans).

³⁵ Entretien téléphonique avec Claire Favre-Maxwell, co-conservatrice le 8 mars 2002.

En général, les musées de sciences et techniques, où les thèmes dominants sont le futur et les expériences, arrivent plus à séduire les adolescents que les musées d'art. Je me réfère aux résultats d'une enquête en trois volets sur la relation musées-adolescents-écoles secondaires menée au Québec par Tamara Lemerise et Brenda Soucy (1999). Lorsqu'il est demandé aux adolescents de classer en ordre de préférence les types de musées proposés³⁶, le taux le plus haut revient au centre d'interprétation (ex : Biosphère, Planétarium...). Viennent ensuite les musées de sciences, les musées d'art et les musées d'histoire. Ce constat s'explique par divers facteurs : d'une part, les musées scientifiques sont plus visités, car ils sont en lien avec l'école et de l'autre, ils misent plus sur l'interactif. Ces derniers jouent avec les différents sens du visiteur, comme c'est le cas de l'exposition itinérante *Parfum-L'Expo*, présentée par le Comité français du Parfum. Cette exposition accueillie par la Fondation Claude Verdan (du 06.06.02 au 29.09.02) met aussi à contribution le sens olfactif. De plus, il est plus fréquent d'avoir des animations ou des spectacles pour les enfants dans les musées de sciences. Par exemple, depuis sept ans, l'Alimentarium a créé, *le Junior*, un espace spécifique pour les enfants entre 6 et 12 ans. Ici, les animations et les ateliers de cuisine sont supervisés par des mères de famille.

Dans le monde, les quelques musées conçus pour les jeunes sont dans l'ensemble à connotation scientifique ou généraliste, mais rarement artistique mis à part le Musée en Herbe, le Musée d'Orsay à Paris, le Kinder Museum de Bruxelles et le Brooklyn Children Museum (C. Merleau-Ponty, 2000, p. 13).

Malgré les efforts fournis par les musées d'art pour dépasser la contemplation passive, comme par exemple le Musée des beaux-arts de Lausanne qui propose des visites actives pour les enfants (*L'épopée paysagère*), ces derniers sont encore dans une logique élitiste. Selon Paul Rasse (1999), la fraction la plus cultivée du public des musées des beaux-arts et d'art contemporain cherche à se distinguer en se retrouvant autour de la création contemporaine. Comme si la première fonction de l'art contemporain était de différencier ceux qui s'y adonnent des classes inférieures et surtout moyennes. Le musée artistique reste un monde très fermé et jargonant. Sa ligne de conduite est de montrer que l'objet ou le tableau « parle » de lui-même et que le visiteur n'a pas besoin de clés de lecture pour éprouver une émotion. Le musée d'art croit encore à la délectation artistique, « à la grâce de l'illumination esthétique », mais en réalité « seul ce dont on a le concept peut plaire » (P. Bourdieu, 1969, p. 162). Le goût inné pour l'art n'existe pas, seul l'apprentissage par la famille³⁷ ou par l'école du plaisir esthétique permet d'entrer dans ce monde d'initiés.

³⁶ Musée d'histoire et d'archéologie, musée de sciences pures, musée d'art, musée de sciences naturelles, centre d'interprétation, centre d'exposition (T. Lemerise et D. Lussier-Desrochers, 2002).

³⁷ L'intérêt que je porte aux musées ne m'est pas tombé dessus par hasard, mais vient de mon éducation. Mon père, artiste peintre lui-même, m'a fait découvrir ces institutions et plus particulièrement les musées artistiques. J'ai été socialisée très jeune au domaine pictural.

En analysant les réponses du questionnaire³⁸, j'ai été tout d'abord surprise de constater le peu d'originalité des thématiques. Je m'attendais à des thèmes plus en adéquation avec leurs préoccupations, comme le hip-hop, la drogue, le sexe, la télévision, le sport, les jeux vidéo... Mais surtout les propositions des élèves de l'école catholique du Valentin ne diffèrent pas tellement de ce que les musées lausannois offrent déjà. Les quatre thèmes les plus cités sont la science, le dessin, l'histoire et la nature. Ces résultats se justifient de deux manières. Premièrement, ils dénotent sûrement d'un manque de communication entre l'offre et la demande qui peut s'expliquer par le fait que l'école catholique du Valentin, étant une institution privée, ne participe pas à la structure École-Musée. De plus, selon les dires des différents élèves, les sorties culturelles sont très rares. Deuxièmement, du point de vue sociologique, les élèves sont dans une logique de reproduction. Ils ressortent des idées toutes faites et voient encore le musée sous un angle disciplinaire en analogie avec l'école. Ils reproduisent la même façon de raisonner que celle enseignée par l'institution scolaire. À l'école, le savoir est distribué en disciplines, les disciplines en cours ou chapitres, les chapitres en éléments; chacun d'eux est traité séparément. Comme le souligne Edgar Morin : « *Notre mode de pensée nous amène à être très lucides pour séparer et myopes pour relier.* » (in A. Giordan, 1998, p. 124). Les réponses des élèves du Valentin démontrent aussi qu'ils ne sont pas prêts à mélanger les genres. Actuellement, les musées ne restent plus cloisonnés dans leur orientation disciplinaire. En créant des expositions temporaires, ils tendent à devenir des lieux de connexion thématique; c'est le cas de la dernière exposition du Muséum d'histoire naturelle de Neuchâtel, *Sable* (jusqu'au 05.01.03), qui a donné carte blanche à Wetz, un artiste suisse alémanique. Ici, au lieu de toujours opposer le monde scientifique au monde artistique, on parvient à allier les deux univers.

De mon questionnaire, une différence se dessine entre les filles et les garçons. Les filles mentionnent plus souvent l'art comme thème de prédilection. Tandis que les garçons choisissent la science et l'histoire. Ces résultats confirment ceux de T. Lemerise et B. Soucy (1999) : le musée d'art est l'institution que les filles préfèrent. À l'inverse, les garçons disent aimer mieux les musées de sciences. Ils sont plus emballés que leurs consœurs par l'idée d'utiliser les ordinateurs du musée. En ce qui concerne le dernier musée visité par les élèves du Valentin³⁹, le Musée des transports à Lucerne et le Musée de l'automobile à Genève n'ont été cités que par des garçons. À nouveau, on perçoit l'importance du concept d'intéressement. Les garçons se déplacent volontiers dans les musées qui ont trait à la mécanique parce qu'ils se sentent concernés par ce sujet.

Depuis une dizaine d'années, constatant le manque de motivation des adolescents pour les musées, l'Expressway Children's Museum de Chicago a mis sur pied un comité formé par un groupe de jeunes afin de décider des approches, des thèmes, des programmes d'une section du musée créée à leur intention (J.-M. Blais, 1991, p. 85). À travers les entretiens, l'idée d'adapter les thèmes pour ce public ne fait pas l'unanimité. « **Il ne faut pas**

³⁸ cf. question n° 7.

³⁹ cf. question n° 4.

être démagogue. Les musées n'ont pas besoin de changer les thèmes (...). Les musées doivent maintenir leur offre culturelle. Nous avons un patrimoine et c'est à nous de faire la médiation (...). Il ne faut pas se conformer aux goûts des adolescents, mais ouvrir leurs goûts. » (Entretien avec Antoinette Pitteloud). Les avis des conservateurs corroborent cette position; les musées ne doivent pas présenter seulement ce qui plaît aux jeunes en leur proposant des thématiques actuelles.

7.2.2. L'assimilation entre l'école et le musée

« Si le musée ne fait pas sens pour les adolescents, c'est parce qu'ils ont découvert le musée sous forme de public captif. » (Entretien avec Jeanne Pont). Le musée est généralement vu comme un lieu où on va avec l'école ou la famille. Dans mon questionnaire, aucun des répondants ne va au musée seul ou avec un groupe d'amis⁴⁰. La majorité des élèves va au musée en famille (8 élèves sur 10). La visite au musée est souvent considérée comme une contrainte pour les adolescents, car elle est assimilée à trois éléments : musée et école; musée et approbation de la famille pour cette sortie scolaire; musée et visite de groupe obligatoire. Trois élèves de l'école catholique du Valentin m'ont indiqué ne pas aimer les visites guidées⁴¹. *« La visite est très souvent assimilée à un cours, par ce qu'il faut apprendre et retenir, parce que les visites, dans la grande majorité des cas en France, n'accordent que très peu de place à l'apprentissage informel et ne s'appuient pas sur les principes de plaisir mais sur différentes contraintes. »* (E. Caillet, 1995, p. 128). En effet, l'enseignement dans les musées a toujours eu tendance à fonctionner avec des techniques plus traditionnelles. On demande aux adolescents de regarder et d'écouter sans réfléchir. Ils sont dans une relation unilatérale où ils n'ont rien d'autre à faire que d'être passifs. Parfois les visites sont trop longues et mal préparées, soit par les professeurs soit par les animateurs. L'adolescent se rebiffe lorsque l'encadrement proposé, ce qui est souvent le cas d'une visite classique, est trop rigide et trop strict. À l'inverse, il est très mal à l'aise lorsqu'il est laissé entièrement à lui-même. En somme, il faut respecter un équilibre entre un dirigisme absolu et un laisser-faire total (M. Allard, 1993, p. 772).

À l'heure actuelle, comme je l'ai déjà mentionné, d'autres approches, d'autres formes de visites existent grâce aux apports de la médiation culturelle qui rompent avec le schéma classique de la visite-leçon.

L'école se trouve dans une situation ambiguë : **« Les enseignants doivent montrer que le musée existe aux enfants, mais quelque part si le musée doit devenir synonyme de parascolaire, alors à l'adolescence ils ne vont pas venir (...) parce qu'ils en ont marre des cadres. »** (Entretien avec Michel Sartori). D'un côté, l'institution scolaire permet aux enfants qui n'en ont pas la possibilité d'aller dans les musées et de l'autre, l'assimilation école-musée est une des causes de la désaffection à l'adolescence des

⁴⁰ cf. question n° 3.

⁴¹ cf. question n° 6.

visites de musée. « *Seuls les premiers de la classe s'adaptent à ce modèle où ils montrent leur savoir-faire, leur savoir-penser.* » (E. Caillet, 1995, p. 128). C'est pour cette raison que les « héritiers » s'orientent plus facilement dans un musée et ont un sentiment d'aisance au contact des collections. J'ai pu observer pendant la visite à la Fondation de l'Hermitage que l'élève de l'école catholique du Valentin ayant les meilleurs résultats scolaires était celle qui a fait le tour de l'exposition Giacometti avec le plus de minutie. Ce fut aussi la seule à visionner le reportage consacré à l'artiste.

7.2.3. Le mauvais partenariat entre l'école et le musée

Le constat est clair : il existe un plus faible taux de fréquentation des activités offertes aux élèves du secondaire que du primaire. Toutes les personnes interviewées l'expliquent par une surcharge des programmes scolaires. Les professeurs du secondaire n'ont plus le temps de venir au musée. Si quelques enseignants s'y rendent, ils ont au maximum une heure et demie à disposition pour une visite, compte tenu des horaires peu flexibles de l'école secondaire. **« Les ateliers proposés fonctionnent bien avec les primaires, mais moins bien avec les secondaires. Les enseignants sont moins conciliants, car le programme est plus chargé. Les demandes de visite au musée abondent surtout lors des semaines blanches⁴². »** (Entretien de Marianne de Reynier). Les propos de Michel Sartori convergent dans le même sens. Il y a dix ans, le public scolaire était plus large; il y avait tous les degrés des secondaires. Depuis l'introduction d'EVM (École vaudoise en mutation), le programme scolaire a été chamboulé et le personnel du Musée de zoologie a constaté une nette désaffection du secondaire inférieur depuis la 5^{ème} année. **« Donc on s'est rabattu sur le public primaire qui venait. On a adapté notre offre, on n'a pas cherché à mobiliser tous les scolaires, car on savait que c'était un combat perdu d'avance. »**

Toutefois, il existe une autre raison moins explicite : les enseignants du primaire vont beaucoup dans les musées, car les enfants sont plus fascinés et réceptifs par ce qui s'y passe. C'est un public plus malléable et manipulable que les adolescents, dans le sens qu'ils obéissent plus facilement. L'enseignant a encore une certaine aura auprès des enfants. Avec les adolescents, les maîtres ont peur d'être chahutés, peur des bêtises et de leurs comportements en dehors de l'école. Les quatre murs de la classe sont un espace qu'ils maîtrisent, mais au musée surgissent assez souvent des difficultés disciplinaires liées à la gestion du groupe scolaire. De plus, comme je l'ai déjà souligné, seul un petit nombre d'enseignants prépare leur visite au musée. **« Il faut plus s'investir, plus d'énergie avec les secondaires. La classe, c'est confortable (...). On peut les faire visiter tout ce qu'on veut si on est préparé. »** (Entretien avec Antoinette Pitteloud).

⁴² Semaine où certains élèves ne vont pas en camp de ski et font des activités hors cadre scolaire.

Laurent Flutsch va encore plus loin dans ses propos par rapport à ce soi-disant partenariat, il parle d'une « **certaine inertie scolaire** ». Le monde scolaire n'a pas compris que le musée est une bibliothèque, c'est-à-dire un moyen de compléter l'enseignement. Dans cette optique, le Musée romain a laissé un espace pour l'exposition *L'oiseau et le serpent* (du 15.03.02 au 02.06.02) préparée avec le concours de gymnasiens qui ont étudié le thème pour leur travail de maturité. Ici, l'initiative ne vient pas du musée, mais de François Mottas, enseignant au gymnase du Bugnon.

Cette « inertie scolaire » peut s'expliquer par le fait que dans notre pays la visite au musée est seulement conseillée, mais elle n'est pas intégrée au système scolaire. À l'opposé de la Russie⁴³ où les sorties au musée sont obligatoires; il y a une volonté de démocratisation de la culture. En mai 1992, le Groupement des musées neuchâtelois avait effectué un tour d'horizon sur les attentes des enseignants du canton. Ils attendent d'un musée plus de tolérance face aux perturbations causées par une classe, des facilités financières, une meilleure information et des expositions thématiques sans trop de lecture. Les enseignants souhaitent aussi que le DIP aide ou encourage à utiliser les musées en laissant du temps pour cela ou accorde un soutien financier pour la confection de matériel et pour l'information⁴⁴. Au Québec, les raisons invoquées à l'appui des faibles taux d'utilisation des musées par les enseignants du secondaire ne diffèrent pas des résultats trouvés à Neuchâtel. Les réponses sont principalement d'ordre logistique : le peu d'information disponible à l'école sur les activités offertes aux jeunes par les musées, la structure de la grille horaire du secondaire, la lourdeur du cursus ou encore les coûts élevés des déplacements (T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias, 2001, p. 99).

7.2.4. Les activités concurrentes

Les adolescents sont de grands consommateurs de loisirs : cinéma, sport, concerts... Mais à travers mes entretiens les deux éléments qui ressortent, pour expliquer la non-rencontre entre les musées et les adolescents, sont la télévision et Internet. Aujourd'hui, les adolescents sont beaucoup sollicités, car il y a une trop grande offre sur le marché de l'information. La télévision renseigne de mieux en mieux; on peut voir des émissions sur toutes sortes de sujets. « **Ils croient qu'ils savent tout avec la télévision.** » (Entretien avec Antoinette Pitteloud).

De plus, l'informatique a complètement changé les modes d'accès à la culture. Selon E. Caillet (1995), ce qui est rompu, c'est la transmission des savoirs et savoir-faire par des détenteurs comme les parents et les enseignants. Pour Michel Sartori, l'explosion des moyens de communication est un des facteurs explicatifs du fossé entre les adolescents et les musées.

⁴³ Entretien téléphonique avec Alexandra Kaourova, collaboratrice Enfants et Musées, le 15 mars 2002.

⁴⁴ in *Le musée : un outil pédagogique*. Actes du colloque organisé par le Groupement des musées neuchâtelois (1992, p. 6-7).

Avant, les gens venaient au musée, car c'était la seule source de référence pour trouver des informations. Maintenant, ils peuvent consulter des CD-ROM ou chercher des renseignements sur le Web. **« Nous, on a vu passer la démocratisation d'Internet en l'espace d'une année (...). Il n'y a pas moins de visiteurs, mais moins d'enfants qui viennent chez nous afin d'avoir de la documentation pour faire des conférences à l'école. »**

On a parfois une image stéréotypée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Certes, elles ont changé notre rapport aux savoirs, notre vision du monde. Néanmoins, avant l'arrivée d'Internet, les adolescents n'ont jamais été des assidus du musée. La famille, l'école et les musées ont dû s'adapter à la suprématie de l'informatique, mais ils jouent toujours un rôle essentiel dans l'acculturation. Il me semble plus pertinent de considérer les nouvelles technologies de l'information et de la communication comme un allié plutôt que comme un ennemi des musées. Plusieurs projets démontrent que le Web peut tout à fait être intégré dans une dynamique muséale. Par exemple, au Musée de la civilisation au Québec, une exposition sur le thème de la drogue a donné lieu à la création d'un site Internet. Pour le monter, les jeunes se sont transformés en chercheurs, journalistes et spécialistes en informatique. Le site, ouvert le soir même de l'inauguration de l'exposition, présentait les événements qui se déroulaient au musée, des entrevues avec des travailleurs de rue, les résultats commentés d'un sondage effectué auprès des élèves et des professeurs ainsi que des suggestions en vue de consulter d'autres sites (T. Lemerise, 1998a, p. 15).

En Suisse, Anne Chevalley et son équipe du Musée olympique sont sur le point de mettre sur pied une brochure documentaire via Internet à la disposition des étudiants et des professeurs. Ce nouveau système n'enlève pas l'envie de venir sur place, le désir de voir les objets, selon la responsable.

Un autre exemple est celui de la Fondation Science et Cité qui a décidé de créer une plate-forme Internet commune, de réaliser des expositions itinérantes ainsi que de mettre au point une « boutique des sciences ». Ce concept existe déjà dans différents pays; il permet à l'utilisateur du réseau de poser des questions dans le domaine des sciences et d'avoir des réponses facilement. À plus long terme, la fondation aimerait créer des maisons Science et Cité. Une de ces maisons constituerait un centre de dialogue mettant à contribution les scientifiques, les citoyens, les jeunes, les enfants et les représentants de l'économie et de la politique. La mission de ces maisons est de permettre à un large public d'avoir libre accès à des programmes attrayants et intéressants, mais toujours dans un but pédagogique.⁴⁵ Dans ce cas, le musée n'est plus seulement un lieu de vulgarisation des savoirs ou un temple de la parole savante, mais il devient aussi « *un forum de débat sur des thèmes scientifiques forts, problématisés, dans une perspective citoyenne, et véritablement démocratique, où chacun peut élaborer et défendre son point de vue, cultiver et faire partager son opinion sur des sujets de science et de choix de civilisation...* » (P. Rasse, 1999, p. 173).

⁴⁵ <http://www.science-et-cite.ch>

À l'heure actuelle, il n'existe pas un musée qui ne possède son site Internet. Cependant, des musées scientifiques romands ont décidé de collaborer pour créer un site commun⁴⁶. Leur but est de réunir toutes les informations des différentes expositions, activités ou manifestations pour tous les publics, mais aussi de développer des expositions virtuelles et des expositions itinérantes. En ce qui concerne le programme Enfants et Musées, cette partie du site est encore en construction.

Internet est un outil qui permet d'entrer dans le monde muséal en accédant à des expositions virtuelles ou aux objets d'une collection particulière comme celle, par exemple, du Musée d'ethnographie de Neuchâtel. Cependant, comme les musées entrent en concurrence avec les autres sites, ils doivent offrir des programmes suffisamment attractifs pour attirer et retenir l'internaute qui s'y connecte. Des sites clairs, rapides et interactifs ne peuvent qu'inciter les jeunes et les moins jeunes à être plus curieux de ce qui se passe dans les musées. Le musée doit se renouveler en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le principe de substituer dans sa totalité le musée en un simple site Web est faux. L'idée d'un musée virtuel est souvent critiquée comme un leurre, un moyen limité, car « l'aura »⁴⁷ des objets et le besoin d'authenticité restent des éléments fondamentaux. On ne peut ressentir d'émotions ni apprendre sans voir de ses propres yeux les trésors des musées.

7.2.5. L'impact des amis

Un autre facteur entre en ligne de compte : l'amitié joue un rôle déterminant dans le développement des adolescents. À cet âge, tout tourne autour du groupe d'amis. Les adolescents aiment surtout faire des activités avec leurs amis et recherchent l'approbation de ces derniers. Les adolescents se différencient plus facilement de leur milieu familial et/ou de tout ce qui représente la norme, mais rarement du groupe d'amis. Deux observations de professionnels démontrent l'influence des copains : d'un côté, Marianne de Reynier remarque que s'il y a un meneur lors d'une visite guidée, c'est difficile de rendre attentif toute la classe. Par contre, si le meneur est captivé, la visite est plus agréable. De l'autre, un animateur de l'Alimentarium constate que, pendant les ateliers cuisine, l'adolescent intéressé ne le montre pas, car il a peur d'être pris pour un « lèche-botte ». En agissant de cette manière, l'adolescent ne veut pas se démarquer et être rejeté par ses copains. Cette remarque confirme la recherche de H. O'Riain (1997) qui conclut que les adolescents portent "a boring armour" et qu'ils la maintiennent en place en grande partie à cause d'une certaine pression sociale de la part de leurs pairs; selon l'auteur, il serait malvenu pour un jeune de déclarer devant ses pairs que les musées sont intéressants. Il est effectivement de tradition chez les jeunes de juger les musées comme

⁴⁶ <http://www.multimusee.ch>

⁴⁷ Terme repris à Walter Benjamin in *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique* (1974).

vieillots, austères et ennuyeux, se différencier de cette tradition peut entraîner des formes de conséquences sociales désagréables (T. Lemerise et D. Lussier-Desrochers, 2002, p. 60).

7.2.6. Payant ou gratuit?

Le débat sur la gratuité des musées ne date pas d'aujourd'hui. Selon R. Schaer (1993), dès 1896, en France, la commission du budget du Parlement envisage d'instaurer un droit d'entrée. Cette décision entraîne de vives réactions : « *Je me déclare absolument partisan des entrées payantes dans les Musées excepté le dimanche et les grandes fêtes. Cet impôt, qu'on rendrait léger, n'arrêterait ni les amateurs ni les simples curieux d'art, et suffirait à éloigner les vagabonds qui traitent les Musées en chauffoirs et en dortoirs.* » (Puvis de Chavanne in R. Schaer, 1993, p. 124). À l'inverse, ceux qui sont pour la gratuité des musées voudraient pouvoir offrir la culture au plus grand nombre, un peu comme si c'était un bien collectif : « *La mesure serait antidémocratique, indigne d'un gouvernement dont le programme est l'instruction et l'éducation populaire. Les Musées doivent être ouverts comme les églises à tout venant; ils remplissent un rôle pareil.* » (Eugène Carrière in R. Schaer, 1993, p. 125).

La controverse reste d'actualité, car la question du coût est souvent mentionnée comme facteur justifiant la faible présence d'adolescents dans cette institution. Aux dires de René Teboul et Luc Champarnaud (1999), il n'y a pas d'étude sérieuse pour savoir si effectivement l'existence de droits d'entrée dans les musées est ou non un obstacle à la diffusion et à l'assimilation d'une certaine forme de culture par le plus grand nombre. En ce qui concerne l'entrée payante des musées, Pierre Bourdieu a raison lorsqu'il affirme : « *Rien ne serait plus naïf en tout cas que d'attendre du seul abaissement des prix d'entrée un accroissement de la fréquentation des classes populaires* » (P. Bourdieu, 1969, p. 35). Ce facteur budgétaire ne détermine en rien la pratique muséale des adolescents. En général, ayant des ressources en temps et financières limitées, les adolescents doivent faire des choix face à la multitude de loisirs à disposition. Les attentes principales des jeunes sont souvent fonction de leur budget. Les activités gratuites ou bon marché sont très demandées. Et si les adolescents ont un peu d'argent de poche, ces derniers préfèrent faire du sport, aller au cinéma ou à des concerts; toutes ces activités ne sont pas forcément gratuites. « **Entre amis, si on peut se faire un cinoche, c'est peut-être un peu mieux que d'aller dans un musée.** » (Kevin, élève à l'école catholique du Valentin). De plus, la plupart des musées ne font pas payer les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans ou proposent des réductions. D'après l'estimation de Claude Mollard, les droits d'entrée dans les musées, s'ils devaient équilibrer le coût de fonctionnement ainsi que l'amortissement de l'investissement, devraient atteindre 200 FF (in P. Rasse, 1999, p. 99). L'entrée payante ne constitue pas « la » barrière entre les adolescents et les musées. Je ne pense pas qu'en organisant une journée gratuite pour les adolescents dans les musées, ils se précipiteraient sur l'occasion. Les frontières entre ces deux univers se situent à un autre niveau, celui de la socialisation.

7.2.7. Un « faux » service public

Toutes les études, tous les articles sont unanimes : les adolescents issus de milieux socioculturels non privilégiés ne viennent pas au musée. En proposant de nombreuses activités, animations, choix d'expositions, « **on n'augmente pas les publics, en fait on gâte les héritiers** » (entretien avec Jeanne Pont). Ces activités et manifestations répondent à une demande du public d'habitues. « **Les élèves de milieu favorisés ont tout sur un plateau.** » (Entretien avec Eric Berthod).

Les constats sont très clairs en ce qui concerne le taux de fréquentation, mais il est intéressant de voir que les perceptions des adolescents sur les musées changent selon le niveau d'éducation des parents. Les adolescents dont les parents ont un faible niveau d'éducation affirment que les gens fréquentent pratiquement jamais, ou du moins rarement, les musées. Pour eux, le rythme idéal de visite est ou bien une fois dans la vie ou bien une fois à chacune des grandes périodes de la vie. À l'inverse, les adolescents dont les parents ont un haut degré de scolarisation affirment plus souvent que les gens vont au musée par obligation. Ils s'entendent aussi pour dire que le rythme idéal de visites au musée est d'une ou plusieurs fois par année. Ils rapportent fréquenter les musées durant leur temps libre. Enfin, ils peuvent facilement nommer deux ou trois musées (T. Lemerise et D. Lussier-Desrochers, 2002, p. 58). Ces représentations dévoilent notre cloisonnement dans un cercle vicieux. Les adolescents, n'étant pas « apprivoisés » à la visite au musée, ne voient pas l'intérêt de s'y rendre et dans l'avenir ils n'amèneront pas leurs propres enfants. La corrélation entre le niveau de formation et la fréquentation muséale reste immuable. Néanmoins, le résultat le plus marquant est que les jeunes dont les parents ont un niveau d'éducation élevé ont décelé l'effet de distinction. Ils ont pris conscience qu'ils faisaient partie de l'élite, car ce sentiment d'obligation de « faire les musées » est constitutif du sentiment d'appartenir au monde cultivé.

La culture n'est pas encore considérée comme un bien pour tous. Dans les musées, les adolescents appartenant à un milieu socio-économique non privilégié, sont souvent perçus comme un public dit difficile. Leur cadre de vie, avec les problèmes familiaux et matériels, ne favorise pas l'accès à la culture officielle dite « cultivée ». Ces jeunes n'ont pas été socialisés au musée par leur famille. Ils n'ont pas les compétences pour lire une exposition; ils ne comprennent pas l'espace, la lisibilité de ce lieu. Ils ne maîtrisent pas les règles, le cérémonial d'une visite au musée. Ces adolescents ne savent pas que le musée est un lieu public, une ressource dans la cité et qu'ils en sont aussi propriétaires⁴⁸. J'émetts des doutes face à l'expression « propriétaire » qui me semble assez utopique. Le musée n'atteint pas les jeunes de milieu socio-économique non favorisé pour diverses raisons. Premièrement, le public traditionnel n'accepte pas facilement ces adolescents. Deuxièmement, les employés des musées sont

⁴⁸ Terme repris à Antoinette Pitteloud.

gênés face à cette population qu'ils connaissent très peu et craignent son comportement. Le public adolescent mentionne souvent ne pas se sentir à l'aise au musée à cause de l'ambiance guindée, des adultes condescendants et des gardiens méprisants (T. Lemerise et B. Soucy, 1999, p. 358). De plus, comme je l'ai déjà souligné, l'institution muséale est un espace structuré où le corps est domestiqué. Les adolescents ne peuvent pas s'y mouvoir à leur guise; ils sont obligés de suivre le déplacement du corps social. Et finalement l'une des difficultés à faire venir les jeunes défavorisés dans des lieux culturels vient de la peur de déprédation (E. Caillet, 1995, p. 140). Tous ces éléments font que les adolescents ne voient pas le musée comme un lieu fait pour eux. Le seul moyen d'éviter et de prévenir la dégradation est d'essayer de familiariser les jeunes des milieux défavorisés à manipuler, à contempler les objets dans les musées. Le travail du médiateur culturel est de démystifier le musée et d'essayer de rompre l'image du musée-tombeau. En favorisant la découverte patrimoniale, les structures comme École-Musée, l'Accueil des publics, l'Atelier des musées ou encore École et Musée espèrent donner envie aux adolescents de venir dans ces institutions, mais surtout de s'y sentir chez eux.

Dans cette optique, la Direction des musées de France (DMF) et le British Council ont proposé le Concours Turner. Il s'agissait de créer en équipe une œuvre qui ait un lien avec le travail du peintre britannique William Turner et de répondre en anglais à une question sur la vie de l'artiste. Les gagnants du concours étaient des élèves de Belleville, quartier modeste de Paris. Cette initiative a permis de favoriser leur expression alors qu'ils se trouvaient dans un domaine qui leur était totalement étranger (FMAM, 1989, p. 118).

Comme le souligne E. Caillet (1995), la coïncidence entre valeurs individuelles et valeurs collectives est au cœur de la démarche qui incite à fréquenter un musée ou à aller voir une exposition. Le musée est le lieu de célébration individuel et collectif des valeurs d'une société. La venue des jeunes défavorisés au musée pose la question de fond du musée comme véritable service public. Cette institution crée des blocages psychologiques et sociologiques, car elle est le reflet des valeurs d'une société dite « cultivée ». Alors, comment un adolescent en marge des valeurs collectives peut se reconnaître dans le musée? À moins qu'implicitement l'institution muséale ne veuille pas de lui.

7.3. Les justifications des musées

Après avoir réfléchi sur les différents freins à la fréquentation des musées par les adolescents, j'aimerais aborder les principales raisons justifiant l'absence d'offre aux adolescents par les musées.

7.3.1. Le temps et les ressources

Le manque de temps, de personnel, de locaux et d'argent est l'argument principal à cette absence d'offre; cela implique que l'on doive se limiter aux priorités, c'est-à-dire implicitement les adultes et les enfants.

Laurent Flutsch soulève le problème du manque d'espace à disposition pour faire des ateliers dans son propre musée. Alexandra Kaourova souligne qu'en Suisse romande les musées ont des problèmes de subventions alors ils économisent où ils peuvent, c'est pour cette raison que les musées ont plutôt des équipes restreintes en matière d'action culturelle. Ses dires corroborent ceux tenus par Marianne de Reynier : avec un poste à 60 %, elle manque de temps pour s'occuper de manière satisfaisante des visiteurs des trois musées neuchâtelois. De plus, elle ne dispose pas d'un bus pour amener les classes dans les musées, comme c'est le cas de Genève.

Eric Berthod, avec un taux d'occupation encore plus restreint (40 %), connaît le même problème : **« Je ne peux pas me spécialiser ni dans un seul musée ni dans un seul degré scolaire. Je reste lié soit à des expositions importantes, soit à des collections qui méritent le détour sur le plan scolaire, car elles ont des liens très concrets avec les programmes. »**

7.3.2. L'offre et la demande

Le personnel des musées est conscient que les carnets, les ateliers, les animations trop pédagogiques fonctionnent bien pour les enfants, mais ne correspondent pas aux attentes des adolescents.

L'adolescence est souvent décrite comme une génération perdue qui ne pense à rien d'autre qu'à s'amuser ou encore « *une génération débarrassée de tout ce qui encombrait la culture.* » (FMAM, 1989, p. 118). La plupart des personnes interviewées prétendent qu'il existe bien une offre, mais pas de demande de la part des adolescents. La non-fréquentation des musées est surtout liée à leur âge, car c'est une période où les ados ont d'autres préoccupations, d'autres centres d'intérêt. Pour illustrer ce propos, je parlerai du cas du Musée des beaux-arts de La Chaux-de-Fonds. Edmond Charrière, conservateur de ce musée, décide d'organiser un projet avec le Parlement des jeunes de Neuchâtel. L'idée est qu'un public de non-spécialistes doit s'approprier une partie du patrimoine. Les jeunes choisissent des œuvres dans la collection permanente et les mettent en scène. Le titre de l'exposition est lié au peintre Marcel Duchamps : *Le musée mis à nu*. Ce projet n'a pas vu le jour, car sur les huit participants (entre 16 et 18 ans), seulement deux d'entre eux venaient régulièrement aux séances de préparation⁴⁹. Le faible taux de succès de certains projets auprès de cette classe d'âge a dû décourager un bon nombre de personnes travaillant dans les musées. **« Il y a des musées qui ont tenté de faire des expositions sur le monde des**

⁴⁹ Entretien téléphonique avec Edmond Charrière le 28 février 2002.

ados, sur les mouvements musicaux ou sociaux, mais ces musées attireraient essentiellement des adultes assez snobs. » (Entretien avec Laurent Flutsch).

Néanmoins, les musées ne sont pas les seuls à être face à ce problème. À Genève, l'espace d'information destiné aux adolescents connaît une faible fréquentation⁵⁰. Imaginé en partenariat par la Ville de Genève, la Fondation pour l'animation socioculturelle et l'Office de la jeunesse, rattaché au DIP, *Infos ado last minutes vacances* informe les jeunes et leurs parents sur les différentes options estivales, du camp de vacances aux soirées musicales. Ce module, installé depuis le 3 juin à côté du *skate park* de Plainpalais jusqu'au 26 août, attire peu de visiteurs. De plus, l'équipe d'Infos ado constate que les jeunes les plus défavorisés ne viennent pas. La raison de cette désaffection provient peut-être du cadre trop formel de ce concept. Même si les musées et Infos ado s'éloignent par leurs offres culturelles, ces deux espaces se rejoignent dans leur démarche : ils font tous deux partie de la norme institutionnelle.

Je distingue deux tendances chez mes interlocuteurs. Ceux qui pensent que, quoi que l'on fasse, les adolescents ne formeront jamais un véritable public d'assidus : « **Même avec le plus beau des musées, le plus attirant pour les ados, je ne sais pas si c'est une classe d'âge qui viendrait automatiquement au musée (...). Je crois que les adolescents ont quelque chose à vivre qui doit sortir de la structure. Nous, on fait partie de la structure et même le musée des ados fait partie de la structure.** » (Entretien Fabienne Finat). L'autre tendance, représentée par Laurent Flutsch, Jeanne Pont et Michel Sartori, estime que les musées ont négligé cette population, car en faisant des activités tout public, ils étaient persuadés que les adolescents trouveraient forcément leur compte. « **Ce n'est pas un public très réceptif mais ce n'est pas une raison pour le laisser tomber.** » (Entretien avec Michel Sartori).

7.3.3. Les efforts des musées

Tout le petit monde des musées constate qu'il reste encore un immense travail à faire pour toucher les adolescents. Peu à peu, une certaine prise de conscience est en train de faire son chemin et chaque musée, à sa manière, essaie d'y répondre. Par exemple, le Musée romain va créer des espaces supplémentaires pour accueillir les classes. Laurent Flutsch a aussi engagé une conservatrice adjointe à 50 % dont la mission est d'attirer d'autres publics, comme les handicapés, les personnes âgées, les groupes d'étrangers... Cet été, le musée propose des ateliers créatifs pour les enfants : lire et écrire au temps des Romains, cuire du pain à la romaine, fabriquer un sifflet en terre, construire une maison miniature romaine. Ces activités permettent aux enfants d'avoir un autre regard sur l'époque gallo-romaine.

⁵⁰ Article de Valentine Zubler tiré du *Courrier* du 27 juillet 2002.

Le Musée cantonal de zoologie va faire des rénovations, car l'exposition permanente, inspirée des préceptes du 18^{ème} siècle, n'est plus en adéquation avec ce que le public attend. Selon le directeur, soit on décide de classer le musée et d'en faire un musée des musées, soit on adapte le musée aux attentes du public. Donc ce musée a opté pour la deuxième solution. En rénovant l'exposition permanente, le but est de pouvoir développer des modules. Ses différents thèmes seront renouvelés tous les 5 ou 10 ans vu les moyens financiers à disposition. Il y aura des « thèmes ados », des thèmes porteurs comme la séduction dans le règne animal.

Cependant, l'Alimentarium est un des musées qui a le mieux réussi à développer une stratégie de conernation envers les enfants et les adolescents en alliant le scientifique et le ludique.

Il y a quelques années, ce musée a décidé de refaire toute son exposition permanente pour cause de muséographie dépassée, mais aussi parce que le bâtiment devait être assaini. L'objectif était de s'intéresser à tout ce qui est didactique, mais pas sur ordinateur. L'inauguration des nouveaux locaux a eu lieu le 29 juin 2002. Le musée est découpé en différents secteurs. Au rez-de-chaussée se trouve le secteur « manger » avec plusieurs animations, des jeux interactifs et une médiathèque. En face, le secteur « cuisiner » propose des démonstrations, ainsi que des ateliers cuisine. Les visiteurs sont pris en charge par un cuisinier professionnel et des aides de cuisine. Ils confectionnent un plat sur place qu'ils peuvent emporter après chez eux. Le thème gastronomique change chaque deux mois. Au premier étage, le secteur « acheter » a pour but de comparer la manière d'acheter en 1906 avec celle d'aujourd'hui. Cet espace permet aussi de manipuler les aliments et les objets du passé. Puis les visiteurs accèdent au secteur « digérer », qui, aux dires de Catherine Gex, sera très attractif pour les adolescents à cause du film en 3D sur la digestion. On y trouve aussi des manipulations en lien avec les cinq organes humains. Ce secteur a été conçu par un groupe de scientifiques supervisé par Nicole Stauble Tercier. Le deuxième étage est consacré à l'exposition permanente faite à partir des éléments de l'ancien musée.

Un autre projet est en cours d'élaboration : *ados-food*. Il s'agira de parler des trois produits les plus consommés par les adolescents : les chips, le chewing-gum et le Coca-Cola. Le but est d'expliquer leurs origines, leurs valeurs nutritionnelles et les dangers que ces aliments peuvent provoquer sur leur santé.

Malgré les nombreux efforts de l'équipe de l'Alimentarium pour séduire le jeune public, j'ai pu constater que les adolescents n'attendaient que le moment de pouvoir se précipiter à la médiathèque pour surfer sur Internet. Je ne pense pas qu'il faut parler d'un constat d'échec. Les adolescents, n'ayant en général pas « l'habitus »⁵¹ de l'institution muséale, se dirigent vers des instruments connus et maîtrisés : les ordinateurs.

⁵¹ Concept repris à Pierre Bourdieu in *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979). Ensemble de dispositions corporelles et intellectuelles héritées ou acquises par l'individu, et qui sont propres à marquer un statut social, une appartenance de

C'est en abordant le sujet de la diffusion que j'ai senti le véritable paradoxe du musée. D'un côté, mes interlocuteurs sont tous d'accord pour dire qu'il faut fournir encore beaucoup d'efforts par rapport à la variété des publics et de l'autre, il y a une forte crainte de perdre son identité. **« C'est facile d'amener du public en faisant une exposition sur le sexe à Pompéi, sur Gladiateur II, le retour (...), mais c'est dangereux de transformer le musée en galerie, en cité des sciences. »** (Entretien avec Laurent Flutsch). À travers son discours, on remarque que la thématique est perçue comme un mode de séduction qui a pour seul objectif d'augmenter le taux de fréquentation des musées et non comme une stratégie d'intéressement.

Toutes les personnes interviewées ont peur de la dérive des musées. Elles sont contre le musée « presse-bouton », le parc d'attractions. En faisant des spectacles, en intégrant d'autres formes de communication comme la danse, le théâtre ou encore en organisant des événements (par exemple la nuit des musées, la semaine du goût au Palais de Rumine, la nuit de la science à Genève...), on parvient à donner une nouvelle image du musée. Comme le souligne Catherine Gex, la nuit des musées à Vevey a amené des familles entières. Grâce à cet événement, beaucoup d'adolescents se sont déplacés dans les musées. Certains parents ont confié à Catherine Gex que d'habitude leurs enfants ne voulaient plus venir avec eux. Malgré le succès de ces événements, l'important pour l'institution muséale est de se démarquer des autres activités : en faisant des concerts de hip-hop dans le Musée d'art et d'histoire, l'équipe de Jeanne Pont a attiré beaucoup de jeunes, mais ces derniers n'ont même pas pris conscience qu'ils étaient allés au musée. **« Nous ne nous étions même pas distingués des centres de loisirs, des salles de concert. »** (Entretien avec Jeanne Pont).

Une autre crainte de dérive est celle des anniversaires au musée. Au Musée olympique, selon Anne Chevalley, cette idée a été imposée par le public dans le programme. Actuellement, beaucoup de musées proposent des anniversaires comme le Musée de la main ou encore l'Alimentarium. En revanche, le Musée romain a arrêté cette activité, car le personnel a remarqué que c'était une charge administrative importante et surtout que **« ça avait un impact pédagogique proche de zéro »** (entretien avec Laurent Flutsch). En effet, le musée ne doit pas se transformer en un McDonald's, il ne doit pas être un prétexte qu'à l'amusement. Le musée doit à tout prix être un lieu public de dialogues, d'échanges, de connaissances et de diversité.

Il est surprenant de constater qu'à Lausanne, il n'y a aucune réunion entre les différents musées pour confronter leurs opinions et savoir-faire. **« Discuter sur le sens du musée, c'est accepter de remettre en jeu les acquis. »** (Entretien avec Jeanne Pont). Il serait indispensable qu'il existe une concertation commune entre tous les musées de la ville afin de s'interroger sur leur identité, mais aussi de réfléchir sur les caractéristiques

du public et du non-public. Ce constat démontre que sous l'argumentation du manque de ressources financières et autres justificatifs s'inscrit une réalité : les musées romands ne sont pas encore prêts à ouvrir complètement leurs portes aux adolescents. À mon avis, ces institutions ne tendent pas les moindres perches vers la culture jeune parce qu'ils pensent que l'investissement n'en vaut pas la peine. Les discours se veulent novateurs, mais concrètement très peu d'initiatives et de projets sont entrepris. La Suisse reste en marge de la nouvelle tendance pro-jeunes qui existe depuis les années nonante dans les musées en Angleterre, en France, aux États-Unis et au Québec. Tamara Lemerise et Brenda Soucy (1997) ont mené une enquête auprès d'une centaine de musées sur les activités offertes aux adolescents québécois. Sur 68 musées répondants, 48 organisent des activités spécifiques pour les adolescents, mais principalement sur le plan scolaire plutôt qu'en dehors du temps scolaire. Dans ce pays, la recherche scientifique entre les adolescents et musées est très poussée grâce aux apports du GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées) et plus particulièrement à Tamara Lemerise.

Eric Berthod perçoit les Québécois comme un public de consommateurs. Sur le plan historique et archéologique, « **ils n'ont rien, donc ils mettent la sauce** ». Supposons que le Québec, ayant un patrimoine culturel moins riche que celui de la Suisse, entre dans une logique de compensation patrimoniale⁵² en mettant au point des projets innovateurs pour tous les publics y compris pour les adolescents. L'hypothèse d'un autre rapport au patrimoine ne cache-t-elle pas plutôt un moyen de se déculpabiliser face à l'absence d'offre muséale pour les adolescents?

⁵² Terme repris à H.-P. Jeudy in *La machinerie patrimoniale* (2001).

8. Comment construire une coproduction entre les musées et les adolescents?

Cette partie montre quelles sont les propositions pour créer des liens entre ces deux acteurs et si les musées romands appliquent ces solutions. Pour construire un véritable partenariat, il est important de connaître les attentes, les besoins et les intérêts des 12-17 ans face aux musées. Une synthèse des propos recueillis auprès des adolescents de différents pays permet d'en dresser une première liste (T. Lemerise et D. Lussier-Desrochers, 2002, p. 60).

Les adolescents souhaitent :

- a) des expositions plus en lien avec leurs valeurs et leur culture;
- b) des expositions plus en lien avec le présent et l'avenir (pas uniquement avec le passé);
- c) des projets ou des activités misant sur l'action et l'interaction;
- d) des projets ou des activités qui proposent un équilibre entre apprentissage et divertissement;
- e) des projets ou des activités dans le cadre desquels ils peuvent tenir des rôles significatifs et valorisants;
- f) des projets ou des activités s'adressant à eux, conçus pour eux;
- g) des ambiances muséales chaleureuses et accueillantes (allant de la couleur sur les murs à l'ambiance sonore, à la présence de guides qui non seulement connaissent et aiment leur métier, mais chez qui on perçoit de l'intérêt pour la clientèle adolescente). Un seul élève de l'école catholique du Valentin a souligné qu'il n'aimait pas l'ambiance sombre des musées⁵³;
- h) une publicité s'adressant à eux spécifiquement et ce par le biais de tribunes publicitaires capables de les rejoindre.

Tous ces souhaits ne sont pas irréalisables et comme nous le démontrent plusieurs articles et recherches, il est possible que les adolescents puissent investir les musées, se les approprier et s'y développer pleinement.

8.1. La participation des adolescents

En Suisse, les musées ne sont pas assez à l'écoute des adolescents. Il suffit de peu pour trouver un terrain d'entente entre les musées et les adolescents. La première erreur des musées est de soumettre des programmes préfabriqués, du « prêt-à-consommer »⁵⁴ aux adolescents. Le personnel du musée prépare des expositions, des activités sans concerter cette population. À l'inverse, The Explorations Center for Adolescent in Indianapolis essaie de mettre les jeunes en contact direct avec leur communauté : en produisant des vidéos pour la télévision, en écrivant des

⁵³ cf. question n° 6.

⁵⁴ Terme repris à Jeanne Pont.

articles pour le musée dans le journal de la région, en créant des chorégraphies pour le théâtre local ou encore en faisant des bijoux afin de les vendre au marché, ce musée scientifique offre la possibilité aux adolescents d'avoir un rôle innovateur. Peter V. Sterling, son président, souligne l'importance d'impliquer activement les jeunes dans un projet :

« ...The most important for a museum is to provide opportunities for meaningful participation (...). One of key ingredients for adolescent programs is to create experiences that are legitimate opportunities for valid participation. Exhibitions can be conceived, designed, and installed by young people. Videos, training programs, collections management, interpretive programs, and many other museum-related activities can be achieved by adolescents (...). Building mutual trust and respect is just the beginning. In order to empower these adolescents, museums must address what is often their most critical need: valuing themselves. » (P. V. Sterling, 1993, p. 42-43).

Le verbe *empower* (habiliter quelqu'un à faire quelque chose) est le grand leitmotiv des musées. Cette expression est en lien avec « *la nouvelle conception du public qui, idéalement, devrait devenir acteur à part entière de la production muséale.* » (F. Panese, 2001). Les musées ont trop longtemps fait « pour » les adolescents au lieu de faire « avec » les adolescents. La réalisation d'une exposition est un moyen d'expression privilégié pour cette population où elle pourra enfin dire ce qu'elle pense et ressent. Elle a besoin d'être écoutée, d'être respectée et surtout d'être traitée comme un partenaire. L'équipe du musée devrait montrer aux jeunes qu'ils ont une place dans cette institution et qu'ils peuvent travailler ensemble. En leur fournissant des expériences qui aident les adolescents à être confiants, responsables et des citoyens impliqués dans la communauté, les adultes ne considèrent plus les adolescents comme des inférieurs mais comme des égaux.

« They will, however, always consider favorably a place where they know they will be welcomed, where they will be listened to, and where resources (social and material) will be available. They will frequent places where they can develop a feeling of belonging, not solely based on services received but also on the available roles. » (T. Lemerise, 1995, p. 403).

L'adolescent doit faire autre chose que d'écouter passivement, il doit payer de sa personne, c'est-à-dire agir et réagir. Dans cette optique, l'exposition *Technocité*, présentée à la Cité de la Villette à Paris, a été conçue exclusivement pour les adolescents. L'un des objectifs de l'exposition est d'aider les jeunes à modifier le regard qu'ils portent sur la technologie en les mettant en contact avec des objets réels qu'ils mettent en œuvre pour en comprendre et en analyser le fonctionnement. Ainsi, au cours de sa visite, un groupe d'élèves peut fabriquer un casse-tête et préparer sa mise en marché, concevoir un nouveau logiciel ou mettre au point un prototype de vélo. Afin que la visite d'une classe puisse être associée à une véritable pédagogie de projet, une démarche d'accompagnement des enseignants est proposée. Ils reçoivent un guide de l'enseignant et des fiches d'enquête pour leurs élèves. Une mallette pédagogique leur est remise afin d'insérer la visite dans un programme éducatif de plus longue durée en élargissant la vision de la

technologie à des domaines plus vastes que ceux présentés dans l'exposition, tels que les domaines sociaux, économiques et historiques (J. Guichard, 1996, p. 46).

8.2. L'envie d'apprendre

L'idée de la découverte active n'est pas une solution nouvelle en pédagogie. Déjà pour Rousseau, le maître devait constamment offrir à ses élèves des activités à même de susciter leur intérêt, leur curiosité, leur réflexion, voire leur émotion. Cependant, c'est seulement à partir de 1912 que le précepte de « *Learning by doing* » devient le slogan favori des différents mouvements de l'Éducation nouvelle (A. Giordan, 1998, p. 116). Beaucoup de recherches (De Vecchi, 1993) ont montré que le jeune enfant apprend d'abord avec ses mains et construit son expérience avec tous ses sens. Pourtant, une pédagogie fondée sur la seule action n'est pas la voie royale de l'apprentissage, car l'action n'est pas une fin en soi mais un moyen. Par exemple, un musée ne proposant que des dispositifs interactifs ou des « presse-bouton », sans véritable contenu, sans questionnement derrière, n'a aucun impact éducatif et ressemble plus à une salle de jeux.

L'étincelle pour l'apprentissage vient de l'envie d'apprendre, de la motivation. « *On n'apprend rien sans être motivé!* » (A. Giordan, 1998, p. 95). En effet, l'opinion générale partage l'idée que la motivation est la clé qui ouvre les portes de l'apprentissage. Or, les adolescents sont souvent considérés comme représentants d'une génération « bof », car les enseignants ainsi que le personnel des musées constatent une demande moins forte d'apprendre et de connaître chez les élèves. Cette perception de l'ado seulement intéressé par le rap ou le foot n'est-elle pas un lieu commun? Ne faut-il pas plutôt s'interroger sur la manière de susciter l'envie d'apprendre?

La société construit une image d'une génération « perdue » et démotivée afin de ne pas remettre en question les méthodes d'enseignement des institutions. Pour certains auteurs (De Vecchi et Giordan, 1989), les savoirs enseignés à l'école sont éphémères et se révèlent, tout compte fait, assez peu utilisés en situations de vie quotidienne. Tout comme si, à l'école, les connaissances étaient mémorisées pour les seules fins des examens; suite à l'évaluation, elles sont vite oubliées. En général, l'école, les musées et certains médias perçoivent l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. Ces approches donnent l'impression de répondre à des questions que l'apprenant ne se pose pas, ce qui conduit tout droit à la démotivation (A. Giordan, 1998, p. 104). Cette vision de l'apprendre correspond au premier des trois modèles d'apprentissage décrits par André Giordan⁵⁵. Ces trois modèles d'apprentissage s'appliquent autant dans le domaine scolaire que dans le domaine muséal.

⁵⁵ Conférence donnée le 16 mai 2002 par André Giordan dans le cadre du cycle de muséologie en langue française sur la médiation culturelle.

1. Le modèle frontal

L'élément muséographique émet une information, le public le reçoit et l'enregistre. Cette conception envisage une liaison directe et passive entre un émetteur détenteur d'un savoir et un récepteur mémorisant docilement les messages. C'est l'archétype fréquent des musées artistiques.

2. Le modèle behavioriste

De type stimulus-réponse, les propositions sont mises en scène pour faire émerger des comportements. L'apprentissage est favorisé par des « récompenses » (renforcements positifs) ou ponctué de « punitions » (renforcements négatifs). Ce principe se traduit par une présentation de type « presse-bouton » comme au Palais de la Découverte à Paris ou au Musée olympique.

3. Le modèle constructiviste

Ce modèle part des besoins spontanés et des intérêts du visiteur. À travers des mises en situation et des jeux, c'est la découverte autonome et l'importance des tâtonnements qui priment. L'important est que le visiteur regarde, compare, raisonne, invente et enregistre. Le Children's Museum de Boston, la Cité des Enfants de la Villette à Paris ou l'Alimentarium ont puisé dans ce modèle.

Cependant, André Giordan (1987, 1994) propose un quatrième modèle : le modèle allostérique⁵⁶. Ce dernier montre que l'apprenant apprend au travers de ce qu'il est (ses intentions) et à partir de ce qu'il connaît (ses conceptions). Le public arrive au musée avec ses propres conceptions qui ne s'allient pas forcément avec celles du concepteur de l'exposition. Donc « *apprendre n'équivaut pas non plus uniquement à la capacité de construire des savoirs. C'est autant évacuer des conceptions préalables peu adéquates (déconstruction) qu'en élaborer d'autres. C'est tout à la fois un processus de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles* » (A. Giordan, 1996, p. 76). Le but de cette élaboration allostérique n'est pas de transmettre des conceptions toutes faites au public, mais de transformer leurs conceptions, de faire « avec » pour aller « contre ».

Au musée, le visiteur doit être interpellé ou se sentir concerné par les situations ou les sujets qui sont abordés. Ramener les explications à soi ou aux grandes questions. Tel est le choix pour l'organisation des salles du Musée national d'histoire naturelle du Luxembourg. Le découpage habituel du savoir en zoologie, botanique, géologie ne passionne plus les foules. Alors ce musée a décidé de partir du visiteur et de quelques-unes de ses questions. Par le biais de procédés interactifs, de jeux, d'éléments surprenants, l'idée est de faire entrer le visiteur dans une phase de questionnement préalable. « *L'individu ne se trouve pas directement face à des réponses (...). L'important est que l'apprenant, avant d'aborder un savoir,*

⁵⁶ Le mot « allostérique » provient d'une métaphore que A. Giordan emploie pour expliciter son modèle. Ce terme reprend une propriété de certaines protéines qui changent de formes, et donc de propriétés, en fonction de l'environnement. Par analogie, notre structure mentale fait de même, l'environnement conduit à réorganiser autrement nos idées (A. Giordan, 1998, p. 14).

ressente " un vide " — disons un manque — dans son existence ou une insuffisance, et le besoin de la combler. » (A. Giordan, 1998, p. 105).

Des éléments significatifs (documentations, expérimentations, argumentations) doivent le questionner alors qu'une dissonance perturbant le réseau cognitif est indispensable. Cette dissonance fait progresser dans l'apprentissage; c'est pour cette raison que les musées sont amenés aujourd'hui à trouver des systèmes d'accompagnement pour perturber le visiteur. La vision de Giordan est très semblable à celle de Jacques Hainard (1982) par rapport au choix des thèmes du Musée d'ethnographie de Neuchâtel (MEN). Son objectif n'est pas de conforter le visiteur dans ce qu'il attend du musée, mais bien de le questionner, de l'interroger, de le déranger dans ses habitudes et dans son confort intellectuel. Exposer, selon J. Hainard, c'est troubler l'harmonie. Dans la dernière exposition du MEN, *Le musée cannibale* (jusqu'au 02.03.03), le visiteur est convié à un repas de cérémonie. À chaque table, on y trouve un menu différent pour expliciter la métaphore du cannibalisme. Cette mise en scène, tout en surprenant le visiteur, a aussi l'intention de donner un nouvel angle à la problématique du cannibalisme et de nous faire réfléchir sur notre rapport à l'Autre. L'Occident ainsi que les musées d'ethnographie se sont nourris et se nourrissent encore des restes des sociétés dites « primitives ».

Pour sensibiliser les multiples publics, la mise en exposition ne doit pas proposer une suite de salles à statut identique, mais aborder les thèmes de façon différenciée. Le musée doit disposer de trois espaces (Giordan, 1996). Le premier est l'espace de concertation. Ici, les dispositifs allostériques sont conçus de manière à créer une dissonance avec les idées du visiteur, ses façons de raisonner ou de produire du sens. En même temps, l'ambiance du lieu, son contenu, ses arrangements tentent de donner au visiteur confiance et envie de poursuivre la visite. L'espace de compréhension s'articule autour de plusieurs « îlots de savoirs » délimités. Les objets, les interactifs sont privilégiés sans pour autant être seulement à tendance « presse-bouton ». Les modes de présentation peuvent aussi faire place à l'humour et à l'émotion. Très souvent les musées scientifiques évitent l'émotion, ce qui est une erreur de leur part, car on apprend mieux quand on est touché. Finalement, le dernier espace est une salle pour en savoir plus qui permet d'approfondir les investigations. Sur le plan architectural, cette salle est conçue comme une multimédiathèque avec des documents écrits ainsi que des banques de données. Ces trois espaces sont « motivants » s'ils présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude et s'ils conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses. Le but de ce nouveau concept d'exposition n'est pas de donner des réponses toutes faites, mais de susciter l'envie d'apprendre chez les visiteurs.

Le musée doit être un lieu ouvert, un lieu de débats dans lequel les adolescents se sentent en confiance pour poser des questions aux spécialistes qu'ils ont en face d'eux. **« Pas besoin de faire de gros efforts pour faire venir les adolescents, mais on doit pouvoir à terme apporter un certain nombre de réponses, car les adolescents de tout temps se posent beaucoup de questions (...), ce ne sont pas des nivelés de la casquette. »** (Entretien de Michel Sartori).

Certains élèves du Valentin expriment leur désir de musées plus interactifs où il est permis de toucher et de faire des expériences. Un des répondants du questionnaire décrit ainsi son musée idéal : « **Un musée qui explique la vie de la terre avec des millions d'expériences et avec des jeux instructifs** ». Le musée idéal des adolescents pourrait être imaginé comme un musée « presse-bouton », une sorte de Disneyland avec des gadgets, des jeux vidéo et de la super-technologie. Or, ce n'est pas du tout le cas; le musée idéal, pour un autre élève du Valentin, c'est « **un beau bâtiment avec de belles salles et plusieurs étages avec tous les événements qui ont marqué l'histoire jusqu'à maintenant** ». On est ici face à une logique de distinction. Cet élève sait très bien qu'il existe une hiérarchie entre nous et c'est pour cette raison qu'il me livre le miroir d'une représentation caricaturée du musée. Il me répond ce que j'aimerais trouver comme réponse. La même logique se retrouve par rapport à la question n° 2 du questionnaire car le musée est perçu comme un lieu où l'on apprend et s'instruit⁵⁷. Les élèves se sentent peut-être en situation d'examen : ils citent « la bonne » réponse mais pas forcément leur vérité.

8.3. La nouvelle mission sociale des musées

Aujourd'hui, le rôle des musées n'est plus seulement de dispenser des connaissances aux adolescents, mais ces institutions ont aussi pour objectifs de faciliter la transition entre l'enfance et l'âge adulte et d'insérer les adolescents dans le monde du travail.

Par exemple, en France, la Cité des sciences et de l'industrie considère le musée non comme un lieu culturel, mais comme un lieu professionnel. Une première expérience en 1984-85 met au point une formation sur les techniques muséographiques et le montage d'exposition pour une vingtaine de jeunes sans qualification qui avaient quitté l'école sur un échec patent. Ces formations ont été un succès pédagogique et ont remporté un vif intérêt de la part d'autres musées dont le Louvre, Orsay, Versailles. Néanmoins, ces jeunes se heurtèrent à l'absence de débouchés dans ces mêmes musées (E. Caillet, 1995, p. 138-140).

Dans cette lignée, The Association of Science and Technology Centres (ASTC) produit une brochure (ASTC, 1993) où l'on trouve tous les projets menés auprès des adolescents par une quarantaine de musées de sciences aux États-Unis, qui est associée au programme *YouthALIVE* (Youth Achievement through Learning, Involvement, Volunteering and Employment).

Ce réseau de musées offre une variété de programmes pour les 10-17 ans. Son but est de construire des relations à long terme entre les adolescents et les musées. Ces différents musées proposent des camps d'été, des activités le soir, des ateliers après l'école et décident de recourir aux adolescents à

⁵⁷ À la question n° 2 du questionnaire, les verbes « apprendre » et « instruire » sont apparus sept fois. La réponse « s'embêter » n'est citée qu'une seule fois.

titre de bénévoles et de conseillers à la programmation. Certains musées comme The Children's Museum in Boston, The Center for Exploration at The Children's Museum of Indianapolis, appartenant à ce programme, laissent des espaces et des ateliers exclusivement réservés aux adolescents. Grâce au soutien financier de l'organisation YouthAlive, on y trouve un type de projets axés sur la formation et l'emploi des jeunes. Ces projets donnent priorité aux jeunes de la communauté, notamment à ceux qui sont issus de milieux marginalisés. Tous les adolescents qui ont participé à cette expérience ont désormais une image positive du musée. De plus, ils désirent y retourner et transmettre ce qu'ils ont appris à leurs futurs enfants (S. Leblanc, 1993, p. 45).

Ces musées acceptent de jouer un double rôle : celui de promotion et de prévention dans le développement des adolescents. Premièrement, ils aident les adolescents à tisser des liens avec le monde du travail et deuxièmement, ils essaient de prévenir, ou au moins de minimiser, les effets néfastes des nouvelles maladies sociales qui nous entourent. Le chômage, la violence, la précarité, l'exclusion sont des maux qui touchent de plus en plus de jeunes en Suisse et plutôt que de le nier, les musées devraient aussi prendre part au meilleur fonctionnement de la société civile et peut-être même « **lutter contre une forme de délinquance juvénile** » (entretien avec Jeanne Pont).

Le seul projet, en Suisse, qui entre dans une démarche de prévention est celui de l'Alimentarium. En collaborant avec le centre de jeunes de Vevey et le centre Prévention-Santé, ils aimeraient travailler sur les problèmes alimentaires rencontrés chez les jeunes filles. Un autre sujet pourrait être une idée d'exposition intéressante pour les adolescents : les alcopops. En essayant d'inclure les jeunes dans un projet muséal, on leur permettrait de prendre plus conscience du danger de ces boissons.

8.4. L'adolescent : un médiateur dans le musée

En connaissant l'influence et l'importance des amis, les projets impliquant les pairs ont sûrement plus d'impact sur les adolescents. Donc un autre moyen de coproduction est de travailler à l'interne, c'est-à-dire que par le biais d'une petite partie de jeunes on peut sensibiliser d'autres adolescents. Dans ce cas de figure, le jeune devient « un relais »⁵⁸ pour le musée. Par exemple, grâce au Concours Turner susmentionné, les élèves de Belleville ont pu présenter leur œuvre au Centre national Georges-Pompidou, à Paris, dans le cadre de l'exposition *Les enfants de l'émigration*. Ce qui a eu pour conséquence l'appropriation du lieu par nombre de jeunes amenés par leurs professeurs et n'ayant pas pris part au concours (FMAM, 1989, p. 119).

Dans la même optique, le Musée d'art et d'histoire de Genève a présenté dimanche 17 mars 2002 un spectacle chorégraphique *Limites*. C'est un projet qui cherche à encourager divers publics, dont les adolescents, à inscrire le musée dans leurs champs d'activités. Huit jeunes danseuses entre 9 et 15

⁵⁸ Expression de Jeanne Pont.

ans de la compagnie Virevolte investissent le Musée d'art et d'histoire et s'interrogent sur la notion de limite. Limites du temps, limites spatiales, limites de la culture, limites des arts, sciences et techniques, que me dit le musée sur ses propres limites? Et sur les miennes?

Les musées, en imposant certaines limites comme ne pas fumer, ne pas manger, ne pas téléphoner..., peuvent peut-être aider à recentrer les adolescents. Dans cette démarche, le musée fait sens pour ces jeunes filles, car elles ont été incluses dans le projet. Elles ont choisi une salle du musée qui correspond le mieux à leur personnalité et elles ont eu la possibilité de danser, de s'exprimer à travers les musealia. Les jeunes danseuses, en montrant leur création, incitent leurs copains et copines à entrer au Musée d'art et d'histoire de Genève, un lieu encore inconnu pour la plupart d'entre eux.

À La Chaux-de-Fonds, le Musée des beaux-arts a organisé une exposition temporaire avec des élèves de l'École des arts appliqués de la ville afin qu'ils présentent leurs propres œuvres. Ce fut un véritable succès, car les artistes avaient amené beaucoup d'amis⁵⁹.

Ces projets sont certes innovateurs, mais ils ne prennent pas beaucoup de risques. On constate que ces initiatives s'adressent à des adolescents déjà familiarisés avec les domaines artistiques. Les jeunes danseuses de Genève ou les étudiants en arts appliqués de La Chaux-de-Fonds font partie des « héritiers ». Ils sont plus enclins à investir le musée que d'autres jeunes, car leur vision du monde est en adéquation avec les valeurs muséales.

Une autre direction n'a pas été exploitée en Suisse : les élèves guides au musée. Pourtant les nombreux projets allant dans ce sens se révèlent tous positifs. Au Musée d'art moderne de Ridge Field aux États-Unis, cette pratique est devenue courante, voire quasi institutionnalisée. À ce jour plus de 275 adolescents ont déjà été formés pour servir de guides à des groupes scolaires (T. Lemerise, 1998a, p. 16).

Ces divers exemples favorisent la participation active axée sur la responsabilisation. Ils offrent aussi la possibilité à l'adolescent d'être un médiateur entre les amis, la famille, l'école et le musée.

8.5. Un vaste réseau communautaire

Le partenariat entre les musées et les écoles secondaires se manifeste de trois façons :

- 1) Les projets à court terme qui correspondent aux visites classiques de 60 à 120 minutes. C'est la solution la plus usitée en Suisse.

⁵⁹ Entretien téléphonique avec Edmond Charrière.

- 2) Les projets à moyen terme qui engagent les élèves dans une activité quelques heures par semaine durant quelques mois. Dans cette catégorie, on peut évoquer le partenariat co-éducatif entre les vingt-six classes de l'école Liotard à Genève et le Musée d'art et d'histoire. À l'occasion des trois cents ans de la naissance du peintre genevois Liotard, l'idée est de travailler concrètement avec les élèves, les enseignants et le musée dans un projet qui s'articule autour de la représentation de la figure humaine. Il a fallu deux réunions de travail de deux heures pour mettre en route le projet et ensuite de cinq réunions de deux à trois heures entre 2001 et 2002 avec un membre de l'équipe de Jeanne Pont; ce dernier a joué le rôle « d'accoucheur, d'ajusteur ». Sur les vingt-six enseignants de l'école Liotard, seulement quatre d'entre eux sont des utilisateurs de musée. Grâce à cet investissement d'environ quarante heures, on a cinq cents jeunes et leurs enseignants pour qui le musée fait sens. **« Si on avait effectué vingt-six visites commentées, prêtes-à-consommer et pas forcément négociées avec les élèves, je ne suis pas sûre qu'on ait les mêmes résultats. »** (Entretien avec Jeanne Pont).

- 3) Les projets à long terme qui lient le musée et les adolescents pour une bonne partie de l'année scolaire, comme le montre le cas de New York où une *école-musée* (museum-school) est créée en 1994. Les élèves se rendent au musée trois jours par semaine et fréquentent une classe ordinaire les deux autres jours. Les éducateurs du musée et les enseignants organisent les activités de façon que les adolescents reçoivent une formation dans les cinq grandes matières de base du cursus (T. Lemerise, 1998a, p. 15).

En Suisse, on commence seulement maintenant à créer des liens entre les adolescents et les musées, car on sait pertinemment que l'école a un grand rôle à jouer dans la démocratisation de la culture. Cependant, je pense que les centres de loisirs doivent aussi participer à cette mission d'ouverture sur la culture. Les animateurs de centres de loisirs côtoient tous les jours des adolescents et connaissent leur mode de fonctionnement. Leur savoir-faire face à cette population pourrait être un apport pour le personnel du musée. Par exemple, le Musée de la civilisation s'est associé à des membres d'une maison de jeunes de la région de Québec pour un projet de BD géante sur la drogue. À la même exposition, le musée a aussi invité un groupe de jeunes d'un centre communautaire à préparer et à présenter sa création, la pièce de théâtre *Drogués d'la Vie*. (T. Lemerise, 1998a, p. 17).

Malheureusement, beaucoup d'animateurs de centres de loisirs ne prennent pas conscience qu'ils ne sont pas seulement là pour « amuser la galerie »⁶⁰. Ils doivent aussi assurer un développement adéquat et un apprentissage significatif chez les jeunes. De plus, les centres de loisirs ne soumettent aucune offre muséale aux adolescents. Seuls l'informatique, la piscine, le sport et les randonnées sont à l'ordre du jour. Pour Antoinette Pitteloud, il faudrait créer **« une conjonction entre deux mondes qui ne se touchent**

⁶⁰ C'est ce que j'ai pu observer en travaillant pour un centre de loisirs à Genève.

pas : les animateurs de centres de loisirs et la culture pour fabriquer une visite ».

Il y a trente ans, on ne reconnaissait pas encore aux centres de loisirs un pouvoir de démocratisation de la culture. Pierre Bourdieu (1969) caractérisait les Maisons de Jeunes « *d'entreprises de rattrapage culturel* ». Pour lui, seule l'institution scolaire était responsable de développer chez tous les membres de la société l'aptitude aux pratiques culturelles. « ... *Il est donc établi que l'intensification de l'action de l'École est le moyen le plus efficace d'accroître la pratique culturelle — la fréquentation des musées, des théâtres ou du concert (...) en même temps qu'elle est la condition nécessaire de l'efficacité de tout autre moyen; en d'autres termes, les investissements consacrés aux équipements culturels sont peu rentables en l'absence des investissements consacrés à l'institution scolaire, seule capable de "produire" les utilisateurs de ces équipements.* » (P. Bourdieu, 1969, p. 155). À mon avis, P. Bourdieu donne trop de responsabilités à l'institution scolaire qui est à l'heure actuelle en crise. Un certain nombre de parents délèguent leur rôle éducatif à l'école. Pourtant, l'institution scolaire ne peut plus assumer l'entière tâche de l'éducation. « *Elle doit désormais travailler en collaboration avec d'autres institutions de la communauté si elle veut maintenir le cap sur son objectif fondamental de former des individus bien adaptés au monde d'aujourd'hui et de demain.* » (T. Lemerise et D. Lussier-Desrochers, 2002, p. 49). L'éducation est une affaire de société : une collaboration entre ces trois institutions (l'école, les centres de loisirs et les musées) permettrait d'ouvrir les portes de la culture à tous les jeunes puisque « *l'apprentissage de la visite de musée est une discipline culturelle qu'il faut apprivoiser dès l'enfance* » (D. Jacobi, 1997, p. 9).

8.6. Le rôle des médias

Une autre collaboration est importante : celle des médias. Il est facile de trouver des informations sur les musées, car tous les quotidiens romands consacrent une page pour les sorties culturelles. De plus, à l'entrée de chaque musée se trouvent des brochures et des dépliants sur les expositions temporaires, les heures d'ouverture et les animations. En revanche, peu de choses sont entreprises du côté des médias qui touchent la culture « jeune » comme la télévision, la radio et les journaux. Ces derniers font des adolescents de jeunes consommateurs et restent cantonnés sur des sujets comme la musique, le cinéma ou le sport, mais ne parlent jamais de l'offre muséale. Pourtant, Rider et Illingsworth (1997) soulignent que les jeunes fréquenteraient plus souvent les musées si la publicité relative aux expositions ou aux projets du musée leur était directement adressée. Par exemple, un groupe d'adolescents pourrait créer de toutes pièces une publicité pour un musée qu'il apprécie afin de la diffuser dans les magazines pour jeunes ou encore au cinéma. Une des démarches auprès des médias provient de la Direction des musées de France. En 1989, la DMF avait entrepris une opération de « marketing » pour convaincre les professeurs et les adolescents de sortir des murs de l'école. Elle avait édité des affiches avec comme slogan « *Sortez vos profs!* », fait de la publicité pour la

campagne de « la Ruée vers l'art » et utilisé les magazines pour adolescents (FMAM, 1989, p. 118).

Le souhait de Marianne de Reynier s'inscrit dans une perspective de partenariat avec les médias. Elle a comme projet de faire une émission de télévision sur Canal Alpha+ pour casser l'image figée du musée.

Le recensement des diverses pistes de réflexion pour amener les adolescents au musée n'est pas exhaustif, mais je crois en avoir donné les principales pour que des liens solides se construisent entre les adolescents et les musées. Il faut, aussi bien du côté des musées que celui des adolescents, que les clichés s'effacent⁶¹. Les musées doivent cesser de définir les adolescents comme une génération « perdue » et « sans intérêt ». Tandis que les adolescents doivent arrêter de voir le musée comme une institution poussiéreuse, statique et ennuyeuse. Une fois les images toutes faites dissipées, on pourra véritablement créer une coproduction entre ces deux acteurs sociaux.

⁶¹ En choisissant de travailler sur la problématique des adolescents, je me suis trouvée face à une difficulté majeure, à savoir la tendance à la psychologisation des adolescents. Quand on parle de cette classe d'âge, il est très facile d'être confronté aux stéréotypes et c'est pour cette raison que j'ai essayé d'avoir un regard critique sur les caractéristiques psycho-affectives que le sens commun attribue trop facilement aux adolescents.

9. Conclusion

Il est désormais temps de s'atteler à faire une synthèse de la non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents, de la confronter à l'ensemble de ce travail, à en tirer, si ce n'est une conclusion définitive, au moins des lignes directrices.

En effet, d'une part, je serais tentée de conclure sur une note négative, car le public adolescent ne fréquente pas les musées pour plusieurs raisons. Premièrement, les adolescents sont dans une phase de différenciation par rapport à tout ce qui représente la norme. Deuxièmement, ils perçoivent le musée comme un espace statique et structuré où ils n'ont pas la possibilité de se mouvoir ensemble, de parler, de toucher les objets à leur guise. Troisièmement, la thématique proposée par les musées est très rarement en adéquation avec les intérêts de cette population. Et finalement la grande majorité des adolescents n'a pas été socialisée au monde muséal. Ils n'ont pas les compétences culturelles pour se diriger en ce lieu et pour lire une exposition; ils ne maîtrisent pas le cérémonial d'une visite au musée.

Du côté des musées, la relation entre ces institutions et les adolescents en Suisse n'en est qu'à ses premiers balbutiements. Les projets innovateurs, les animations hors cadre scolaire pour les adolescents sont fort peu nombreux et les recherches sociologiques sur cette problématique inexistantes. Les musées romands ne se donnent pas tous les moyens de séduire cette classe d'âge. L'argument principal reste les faibles ressources financières pour justifier l'absence d'offre muséale envers les 12-17 ans, mais ce n'est pas le seul facteur. En fait, nos institutions, aussi bien l'école que le musée, préfèrent se persuader que les adolescents sont une génération dépourvue d'intérêts culturels plutôt que de se remettre en question. Les musées romands ne tiennent pas compte des attentes, des intérêts et des souhaits du public adolescent, car ils n'ont peut-être pas encore pris conscience de la responsabilité éducative et sociale qu'ils ont à jouer dans le développement des jeunes. De plus, j'ai pu faire deux constats : le premier montre que pour toutes les personnes chargées de l'accueil des publics dans les musées les adolescents sont un public intéressant, mais cependant très peu lisent, se documentent sur les projets muséaux mis en place dans les autres pays. Le deuxième démontre que chaque musée se cantonne dans ses propres positions; il existe très peu d'échanges d'une institution à l'autre. Donc n'évoquons même pas la possibilité d'un partenariat international pour mettre en commun les acquis sur les adolescents. En relatant ces observations, mon objectif est d'inverser la donne : très peu de musées se sentent concernés par les adolescents. L'enquête menée par P. Bourdieu et par A. Darbel sur la fréquentation des musées d'art a ouvert la voie aux autres recherches, mais leurs résultats perpétuent une certaine vision dichotomique du public et à mon avis culpabilisent les familles et l'institution scolaire. Toutefois, les acquis précieux de P. Bourdieu occultent le fait que les musées ne font pas toujours une véritable démarche de démocratisation du patrimoine. La coproduction chancelante entre les musées et les adolescents est aussi due à l'école. L'institution scolaire et le musée ont parfois de la peine à communiquer entre eux, car aucun lien institutionnalisé n'est élaboré.

Trop souvent les enseignants se trouvent démunis en entrant dans un musée avec leur classe parce qu'ils n'ont pas appris à exploiter les ressources du musée et trop souvent ils considèrent la visite muséale comme une simple sortie récréative.

Par ailleurs, je serais pourtant moins définitive dans ma conclusion d'une non-rencontre. Il est tout à fait possible de créer un espace pour avoir des usagers adolescents dans les musées comme le prouvent les nombreux projets novateurs expérimentés en Angleterre, en France, aux États-Unis et au Québec. Il n'existe nulle part une solution miracle pour construire une coproduction entre le public adolescent et les musées. C'est à travers les lectures, les entretiens, les observations et le questionnaire que j'ai tenté de formuler des éléments de réponse pour amener ce public au musée. Les principaux tournent autour de quatre concepts clés : la participation active, la motivation, le partenariat et la concernation. Les différents exemples relatés montrent que les préférences des adolescents vont aux activités appelant l'interaction avec les objets, le personnel du musée et les amis. Ils aimeraient aussi être écoutés et impliqués activement dans des expositions, des visites ou des animations et c'est le rôle du médiateur culturel de répondre à leurs attentes. Il doit créer des passerelles entre les adolescents et les collections. Le nouveau mot d'ordre des musées est de faire « avec » les adolescents au lieu de faire « pour » les adolescents. Beaucoup de recherches ont montré que l'exposition peut fournir le premier acte de tout apprentissage, mais seulement si on suscite l'envie chez l'apprenant, si on le passionne, le surprend ou l'émeut. En Suisse, la médiation culturelle au musée commence à être enfin reconnue, néanmoins, pour réellement toucher le public adolescent, des partenariats culturels éducatifs doivent se construire avec l'école, les centres de loisirs, les médias et les lieux professionnels... afin de créer un vaste réseau communautaire qui prendrait part à l'intégration sociale des jeunes et permettrait peut-être un meilleur fonctionnement de la société civile.

Comme je l'ai déjà souligné, les adolescents échappent aux stratégies d'intéressement des musées, car les thèmes abordés ne sont pas toujours en adéquation avec leurs préoccupations. Mais d'un point de vue sociologique on remarque que finalement l'échec d'une stratégie de concernation est le même pour les adolescents que pour les adultes issus de milieux socio-économiques non privilégiés. Ces derniers n'ont pas été socialisés aux codes du musée et ont une image négative de cette institution. Comme pour les adolescents, la thématization est l'une des solutions pour amener de nouveaux publics dans les musées. La preuve : la dernière exposition au Musée de l'Élysée, *new York après New York*, où les visiteurs font la file devant chaque photographie. Ici, la stratégie d'intéressement et la stratégie communicationnelle sont à leur apothéose : cette exposition attire des gens de toute classe d'âge, de toute classe sociale et professionnelle parce que la catastrophe du 11 septembre nous a tous bouleversés. Chacun d'entre nous, en allant voir ces photographies, veut cerner ce qui s'est produit, mais aussi satisfaire son petit côté voyeur.

À travers cet exemple, j'aimerais montrer le double mouvement de sacralisation et de désacralisation qui s'opère actuellement dans le monde

muséal. D'un côté, désacralisation dans le sens où le musée n'est plus un sanctuaire, un temple de la culture. L'accès n'est plus interdit aux profanes; même si des inégalités sociales persistent, on est loin de l'époque des collections princières. L'engouement pour les musées existe : il suffit de regarder les hordes de touristes se précipiter devant la Joconde, acheter des cartes postales du tableau et après certifier à leurs amis d'avoir « fait » le Louvre. De l'autre, les musées sont devenus les nouveaux lieux sacrés. On constate que la population déserte les églises et, parallèlement à ce phénomène, on parle de la frénésie pour les musées. On construit des musées impressionnants, époustouflants et spectaculaires comme on édifiait autrefois les cathédrales européennes. Les somptueuses églises ne sont plus les bâtiments phares de notre siècle, elles laissent leur place aux musées. Les Pompidou (Centre), les Mitterrand (Pyramide) ou les Chirac (Quai Branly) ne s'y sont d'ailleurs pas trompés. De plus, les musées sont sacrés, car ce sont des lieux de mémoire. Et comble de la sacralisation, les visiteurs de l'exposition du Musée de l'Élysée se « prosternent » devant « la mémoire blessée d'une ville »⁶².

Tout au long de ce travail, une question récurrente est venue perturber ma réflexion : pourquoi vouloir absolument faire venir des adolescents au musée? Est-ce que je n'impose pas mon idéal du musée et que les adolescents resteront toujours un public difficile à cerner, une sorte d'énigme à résoudre?

Pour y répondre, je me repose sur des convictions personnelles. S'intéresser aux adolescents n'est pas seulement un enjeu économique et politique des musées pour accroître le nombre de visiteurs, mais ces institutions ont un rôle à jouer dans la production de la société. Je suis persuadée que les musées sont des lieux d'enrichissement, de connaissances, d'apprentissages et d'ouverture d'esprit. En exposant parfois des us et coutumes différents des nôtres, comme dans les musées d'ethnographie ou à l'Alimentarium qui fait découvrir au jeune public d'autres manières de manger, d'autres interdits culinaires, les musées ouvrent la voie vers une certaine tolérance.

Peut-être est-ce utopique de penser que si on donne aux adolescents l'opportunité d'ancrer la visite au musée dans leurs habitudes et les outils pour la décoder, ils deviendront les visiteurs de demain... Et la médiation culturelle est probablement la clé qui assurera l'existence de ces visiteurs.

⁶² Sous-titre de l'exposition *new York après New York* (jusqu'au 16.09.02).

10. Bibliographie

Actes du colloque organisé par le Groupement des musées neuchâtelois à Neuchâtel. (1992). *Le musée : un outil pédagogique*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentations pédagogique.

Allard, M. (1993). « Les adolescents et les musées ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no. 4, 765-774.

Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : Hurtubise, HMH.

Allard, M. et Lefebvre, B. (1996). *Le musée, un projet éducatif*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Allard, M., Larouche, M.-C., Lefebvre, B., Meunier, A. et Vadeboncoeur, G. (1996). « La visite au musée ». *In Réseau*, vol. 27, no. 4, 14-19.

Allard, M. et Boucher, S. (1998). *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : Hurtubise, HMH.

Allard, M. et Lefebvre, B. (2000). *Musée, culture et éducation*. Québec : Éditions Multimondes.

ASTC (Association of Science- Technology Centers). (1993). *Directory of YouthAlive ! Programs*, Washington, D.C.

Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.

Bayard, D. et Benghozi, P.-J. (1993). *Le tournant commercial des musées en France et à l'étranger*. Paris : La Documentation française.

Benjamin, W. (1974). « L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique ». *In W. Benjamin, L'homme, le langage et la culture* (p. 138-181). Paris : Denoël / Gautier.

Bill, S. H. (1989). « Museumspädagogik in der Schweiz- Versuch eines Überblicks ». *Bulletin d'information de l'Association des musées suisses*, 5-8.

Blais, J.-M. (1991). « Les adolescents, les musées et l'approche inductive ». *In Société des musées québécois, Acte du colloque « À propos des recherches didactiques au musée »*. *Musées*, vol. 13, no. 3, 83-87.

Boucher, L. (1992). « De la séduction à la transparence ou les enjeux contemporains de la diffusion culturelle ». *In A. Viel et C. De Guise (dir.), Musée séduction-Musée réflexion* (p. 125-132). Québec : Musée de la civilisation. Service des parcs et de l'environnement Canada.

Boucher, S. (1991). « Le rôle de l'agent dans la mise en place des approches didactiques au musée ». *In Société des musées québécois, Acte du colloque*

« À propos des recherches didactiques au musée ». *Musées*, vol. 13, no. 3, 12-14.

Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées et leur public*. Paris : Éditions de Minuit.

Buffet, F. (1995). « Entre l'école et le musée : le temps du partenariat culturel éducatif ». *In Publics & Musées*, 7, 47-66.

Caillet, E. (1994). « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence ». *In Publics & Musées*, 6, 53-73.

Caillet, E. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon : P.U.L.

Callède, J.-P. (1987). « Les jeunes et les loisirs ». *Constats et perspectives. Les cahiers de l'animation*, 63, 5-17.

Cameron, D. (1971). « Le musée : un temple ou un forum ». *In A. Desvallées (dir.), Vagues / une anthropologie de la nouvelle muséologie* (p. 77-86). Collection museologia. Mâcon : édition W, M.N.E.S.

Caya, M. (1992). « Le musée doit-il séduire pour survivre? » *In A. Viel et C. De Guise (dir.), Musée séduction-Musée réflexion* (p. 65-72). Québec : Musée de la civilisation. Service des parcs et de l'environnement Canada.

Chaumier, S. (1999). « Les méthodes de l'évaluation muséale. Quelques repères au sujet des formes et des techniques ». *La Lettre de l'OCIM*, no. 65, 13-17.

Clair, J. (1988). *Le paradoxe du conservateur*. Paris : L'Échoppe.

Cloutier, G. (1997). « Le marketing et son impact sur la fonction d'éducation au musée ». *In B. Lefebvre et M. Allard (dir.), Le musée, un lieu éducatif* (p. 104-113). Montréal : Les Éditions Logiques.

Conseil international des musées, comité national suisse. (1994). *Les professions du musée : 15 profils professionnels pour le travail dans un musée, définis par le comité de l'ICOM*. Bâle : ICOM Suisse.

Davallon, J. (1986). *Claquemurer pour ainsi dire tout l'univers, la mise en exposition*. Paris : CCI, Centre Georges - Pompidou.

Davallon, J. (1992a). « Le musée est-il vraiment un média? » *Publics & Musées*, 2, 99-117.

Davallon, J. (1992b). « Entre installation et mise en exposition ». *In A. Viel et C. De Guise (dir.), Musée séduction-Musée réflexion* (p. 169-177). Québec : Musée de la civilisation. Service des parcs et de l'environnement Canada.

Davallon, J. (1997). « L'évolution du rôle des musées ». *La Lettre de l'OCIM*, no. 49, 4-8.

Davallon, J. (1999). *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan.

Desvallées, A. (1992). *Vagues / une anthropologie de la nouvelle muséologie*. Collection museologia. Mâcon : édition W, M.N.E.S.

De Vecchi, G. et Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique : Comment faire pour que « ça marche »?* Nice : Z'éditions.

De Vecchi, G. (1993). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.

Donnat, O. (1993). « Les publics des musées en France ». *Publics & Musées*, 3, 29-40.

Donnat, O. (1994). « Qui fréquente les musées? » *La Lettre de l'OCIM*, no. 35, 16-23.

Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. Paris : La Documentation française.

FMAM (1989). Les adolescents et les musées à la croisée des chemins. *Museum*, vol. 162, no. 41, 117-119.

Galland, O. (1985). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : A. Colin.

Giordan, A. (1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. Berne; Francfort s. Main : P. Lang, cop.

Giordan, A., Souchon, C. et Cantor, M. (1993). *Évaluer pour innover. Musées, Médias et Écoles*. Nice : Z'éditions.

Giordan, A., Clément, P., Girault, Y. (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne : P. Lang, cop. : Belin.

Giordan, A. (1996). « Nouveaux modèles pour sensibiliser et apprendre : conséquences sur les musées de sciences et de techniques ». *In Rencontres culturelles de Genève 1996 sous la direction d'André Giordan, Musées et médias pour une culture scientifique et technique des citoyens* (p. 75-80). Genève : Georg.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris : Belin.

Gottesdiener, H., Mironer, L. et Davallon, J. (1993). « La France : un développement rapide avec le soutien du public ». *Museum international*, vol. XLV, no. 2, 13-19.

Guichard, J. (1995). « Nécessité d'une recherche éducative dans les expositions à caractère scientifique et technique ». *Publics & Musées*, 7, 95-115.

Guichard, J. (1996). « La Cité des enfants de la Cité des Sciences et de l'Industrie : conception d'une exposition scientifique et technique ». In Rencontres culturelles de Genève 1996 sous la direction d'André Giordan, *Musées et médias pour une culture scientifique et technique des citoyens* (p. 37-46). Genève : Georg.

Hainard, J. (1982). « Le musée comme enjeu : À partir de l'exemple du musée d'ethnographie de Neuchâtel et d'une récente exposition " Collection passion " ». In J. Hainard et R. Kaehr (éd.), *Collection passion* (p. 75-83). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Hainard, J. (1985). « La tentation d'exposer ». In J. Hainard et R. Kaehr (éd.), *Temps perdu, Temps retrouvé* (p. 153-166). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Hainard, J. (1984). « La revanche du conservateur ». In J. Hainard et R. Kaehr (éd.), *Objets prétextes, objets manipulés* (p. 183-191). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Heinich, H et Pollak, M. (1989). « Du conservateur de musée à l'auteur d'exposition : l'invention d'une position singulière ». *Sociologie du travail*, vol. 31, no. 1, 29-49.

Jacobi, D. (1997). « Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs? ». *La Lettre de l'OCIM*, no. 49, 9-14.

Jacquat, M. S. (1992). In Actes du colloque organisé par le Groupement des musées neuchâtelois à Neuchâtel. *Le musée : un outil pédagogique*. Neuchâtel (p. 1). Institut romand de recherches et de documentations pédagogique.

Jelmini, J.-P. (1985). « Du grand-prêtre au transistor : conservateurs d'hier et conservateurs de demain ». In J. Hainard et R. Kaehr (éd.), *Temps perdu, Temps retrouvé* (p. 75-88). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Judy, H.-P. (2001). *La machinerie patrimoniale*. Paris : Sens et Tonka, éditeur.

Käpplinger, C. (1997). « L'architecture et la commercialisation du musée ». *Museum international*, vol.49, no. 4, 6-9.

Lapaire, C. (1983). *Petit Manuel de muséologie*. Bern-Stuttgart : P. Haupt.

Laperrière-Tacussel, M. (1996). « Quelle image les élèves se font-ils des musées? » *In Rencontres culturelles de Genève 1996* sous la direction d'André Giordan, *Musées et médias pour une culture scientifique et technique des citoyens* (p. 116-118). Genève : Georg.

Leblanc, S. (1993). « Lost youth : museums, teens and the youthALIVE! Project ». *Museum News*, Nov./Dec., 44-54.

Le Marec, J. (1997). « Évaluation, marketing et muséologie ». *Publics & Musées*, 11-12, 165-191.

Lemerise, T. (1995). « The Role and Place of Adolescents in Museums : Yesterday and Today ». *Museum Management and Curatorship*, vol. 14, no. 4, 393-408.

Lemerise, T. (1998a). « Jeunes, musées et projets novateurs : une formule gagnante! ». *Vie pédagogique*, Avril-Mai, 14-17.

Lemerise, T. (1998b). « Le partenariat entre les musées, les adolescents et les écoles secondaires du Québec : le point de vue des musées ». *Revue canadienne de l'éducation*, 23, 1-15.

Lemerise, T. (1999). « Changes in Museums Benefit Adolescents ». *Curator The Museum Journal*, vol. 42, no. 1, 7-11.

Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, V. (2001). « Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées : points de vue d'enseignants de la région de Montréal ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no. 1, 85-104.

Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Lopes, I. (2001). *Le groupe focus et le questionnaire : Deux méthodes complémentaires d'investigation des points de vue des adolescents sur les musées*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lemerise, T. et Lussier-Desrochers, D. (2002). « La relation musées-adolescents démythifiée ». *In* T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale* (p. 49-63). Québec : Éditions Multimondes.

Lemerise, T. et Matias, V. (2002). « La relation musées-adolescents : l'importance du rôle des enseignants de l'ordre du secondaire ». *In* T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale* (p. 65-87). Québec : Éditions Multimondes.

Lemerise, T. et Soucy, B. (1997). « Enquête menée auprès d'une centaine de musées sur les activités offertes aux adolescents québécois ». *In* B. Lefebvre et M. Allard (dir.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 336-352). Montréal : Les Éditions Logiques.

Lemerise, T. et Soucy, B. (1999). « Le point de vue des adolescents montréalais sur les musées ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, no. 4, 355-368.

Léveillé, A. (1949). « La croisade des musées ». *Museum*, 4, 198-199.

MacLean, F. (1997). « " Le passé est à vendre " : réflexions sur le marketing des musées ». *Publics & Musées*, 11-12, 15-37.

Makagiansar, M. (1984). « Musées d'aujourd'hui et de demain : une mission culturelle et éducative ». *Museum*, 36, 3-7.

Martineau, R. (1991). « L'éducation au musée : vers un savoir apprendre ». In *Société des musées québécois, Acte du colloque « À propos des recherches didactiques au musée »*. *Musées*, vol. 13, no. 3, 27-32.

Matias, V. (2001). « Canadian teachers' attitudes towards museums ». *Gem News*, 81, 7.

Mauger, G. (2002). « Capital culturel et reproduction scolaire ». *Sciences Humaines*, 36, 10-13.

Merleau-Ponty, C. (2000). « Les enfants dans les musées : encore un petit effort ». *La Lettre de l'OCIM*, no. 72, 10-18.

Moeschler, O. (2000). *Publics de la culture à Lausanne. Enquête sur la fréquentation des institutions culturelles*. Ville de Lausanne : Service des affaires culturelles.

Mottaz Baran, A. (1994). *Les musées vaudois et leurs publics*. Lausanne : Institut d'anthropologie et de sociologie.

Nacher, Y. (1997). « Un outil devenu message : l'architecture des musées aujourd'hui ». *Museum international*, vol.49, no. 4, 4-5.

O'Neill, M.C. (2002). « Le public des musées sous l'œil des chercheurs français ». In T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale* (p. 17-27). Québec : Éditions Multimondes.

O'Rian, H. (1997). « Chinks in the 'Boring !,armour ». *Gem News*, 65, 11-15.

Panese, F. (2001). Notes de cours. Université de Lausanne, Suisse.

Patureau, F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes : les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les Pratiques culturelles des Français*. Paris : La Documentation française/ D.E.P.

Pommerehne, W. W. et Frey, B. S. (1980). « Les musées dans une perspective économique ». *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 32, no. 2, 345-362.

Poulot, D. (1983). « Les finalités des musées du XVII^e siècle au XIX^e siècle ». In *Quels musées pour quelles fins aujourd'hui? Séminaire de l'École du Louvre*, 13-29.

Poulot, D. (1986a). « Les mutations de la sociabilité dans les musées français et les stratégies des conservateurs, 1960-1980 ». In *Sociologie de l'art*, 95-109.

Poulot, D. (1986b). « Pertes et résurrections du sens au musée ». In J. Davallon (dir.), *Claquemurer pour ainsi dire tout l'univers, la mise en exposition* (p. 207-238). Paris : CCI, Centre Georges-Pompidou.

Poulot, D. (1997). *Musée, nation, patrimoine (1789-1815)*. Paris : Gallimard.

Rasse, P. (1999). *Les musées à la lumière de l'espace public. Histoire, évolution, enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Rider, S et Illingsworth, S. (1997). *Museums and young people. A report for Artwork*. London : The museums Association.

Schaer, R. (1993). *L'invention des musées*. Paris : Gallimard.

Schiele, B. (1996). « Les musées scientifiques, tendances actuelles ». In *Rencontres culturelles de Genève 1996* sous la direction d'André Giordan, *Musées et médias pour une culture scientifique et technique des citoyens* (p. 15-36). Genève : Georg.

Schnapper, D. (1974). « Le musée et l'école ». *Revue française de sociologie*, vol. XV, 113-126.

Screven, C.G. (1993). « Les études sur les visiteurs ». *Museum international*, vol. XLV, no. 2, 4-12.

Shettel, H. H. et Bitgood, S. (1994). « Les pratiques de l'évaluation des expositions : quelques études de cas ». *Publics & Musées*, 4, 9-23.

Sterling, P.V. (1993). « Young and promising ». *Museum News*, Nov. / Dec., 42-43.

Teboul, R. et Champarnaud, L. (1999). *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale*. Paris : L'Harmattan.

Tobelem, J.-M. (1992). « De l'approche marketing dans les musées ». *Publics & Musées*, 2, 49-65.

Tschoumy, J.-A. (1991). *École et musée dans les cantons de Suisse romande et du Tessin. L'ouverture s'avère inégale*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentations pédagogique.

Viel, A. (1992). « Introduction Séduire ou Réfléchir? ». In A. Viel et C. De Guise (dir.), *Musée séduction-Musée réflexion* (p. 15-30). Québec : Musée de la civilisation. Service des parcs et de l'environnement Canada.

Wolf, L. (2001). « Les musées, signes du bon gouvernement ». *Article du Temps du 11 janvier 2001*.

Zubler, V. (2002). « Infos ado s'interroge sur les attentes des jeunes ». *Article du Courrier du 27 juillet 2002*.

11. Annexe n° 1

Le questionnaire pour les élèves de l'école catholique du Valentin.

- 1) Comment as-tu trouvé l'exposition de Giacometti?
- 2) À quoi sert un musée?
- 3) Avec qui vas-tu le plus souvent dans les musées?
En famille avec l'école avec les amis seul
- 4) Quel est le dernier musée que tu as visité (à part l'exposition vue à la Fondation de l'Hermitage)?
- 5) Qu'est-ce que tu aimes quand tu vas au musée?
- 6) Au contraire, qu'est-ce que tu n'aimes pas quand tu vas dans un musée?
- 7) Quels sont les thèmes qui t'intéressent et que tu irais volontiers voir dans un musée?
- 8) Si tu avais beaucoup d'argent à disposition, comment imaginerais-tu ton musée idéal?
- 9) Quel âge as-tu?
- 10) Es-tu une fille ou un garçon?

12. Remerciements

Au Professeur Francesco Panese et à Monsieur Michel Sartori.

À toutes les personnes interviewées : Mme Anne Chevalley, Mme Catherine Gex, Mme Fabienne Finat, Mme Jeanne Pont, Mme Antoinette Pitteloud, Mme Marianne de Reynier, M. Laurent Flutsch et M. Eric Berthod.

À Mme Tamara Lemerise, M. Michel Allard et toute l'équipe du GREM.

À Laurent, Martine, Filippo, Victor et Andreas.

