L'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique

Christiana Charalampopoulou

▶ **To cite this version:**

Christiana Charalampopoulou. L'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique : Un exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle : objectifs, application, perspectives. Education. Université de Rouen; Université de Patras (Grèce), 2016. Français. NNT : 2016ROUEL010 . tel-02883199

HAL Id: tel-02883199

https://univ-tlse2.hal.science/tel-02883199

Submitted on 28 Jun 2020

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

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

THÈSE EN CO-TUTELLE INTERNATIONALE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

en SCIENCES DE L'EDUCATION (4200039)

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie
et de l'Université de Patras (Grèce)

L'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique

Un exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle : objectifs, application, perspectives

Présentée et soutenue par
Christiana CHARALAMPOPOULOU

Thèse soutenue publiquement le 14 octobre 2016 devant le jury composé de		
M. Stathis BALIAS	Professeur des universités / Université de Patras (Grèce)	Examinateur
M. Jean HOUSSAYE	Professeur émérite / Université de Rouen Normandie	Codirecteur de thèse
M. Pantelis KIPRIANOS	Professeur des universités / Université de Patras (Grèce)	Examinateur
M. André PACHOD	MCF - HDR / Université de Strasbourg	Rapporteur
M. André ROBERT	Professeur des universités / Université Lumière Lyon 2	Rapporteur
M. Georgios STAMELOS	Professeur des universités / Université de Patras (Grèce)	Codirecteur de thèse

Thèse dirigée par

M. Jean Houssaye, Université de Rouen Normandie

M. Georgios Stamelos, Université de Patras (Grèce)

À mes parents

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse de doctorat.

Mes premiers remerciements vont à mes deux directeurs de thèse, Messieurs les Professeurs Jean Houssaye et Georgios Stamelos pour leurs conseils avisés, leur soutien et leurs encouragements durant ces années.

Je remercie aussi vivement les membres du jury, Messieurs les Professeurs Stathis Balias et Pantelis Kiprianos, ainsi que André Robert et André Pachod, qui m'ont fait l'honneur de lire et juger mon travail.

Ma reconnaissance va aussi aux professionnels des musées sollicités qui m'ont accueilli en France et en Grèce ainsi qu'aux enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche.

Je remercie chaleureusement la Fondation grecque des Bourses (IKY) qui a financé mes études et Madame Andromachi Gazi, maître de conférences en Muséologie à l'Université d'Athènes, pour ses conseils.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude envers les membres du laboratoire CIVIIC de l'Université de Rouen pour nos échanges autour de mon travail ainsi que mes amis étudiants et chercheurs du même laboratoire qui ont mené des recherches à mes côtés.

Mes remerciements vont aussi à Madame la Professeure Jacqueline Eidelman et au personnel du Centre de Documentation de la Direction des musées du Ministère de la Culture pour l'accueil chaleureux.

À Madame Alice Langlais, ainsi qu'à mes amis, Jack Cockin, Johanne Mauger et Céline Stass, pour les corrections et les relectures.

Aux collègues et amis du Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis (CIVD).

À mon amie Elena Karachontziti, sans qui je n'aurais pas pris la décision de partir en France pour entreprendre une thèse de doctorat.

Enfin, à mes proches, ma famille et mes amis, qui m'ont encouragé et soutenu tout au long de ce travail et sans qui cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Sommaire

Sigles et acronymes 6
Résumé 8
Abstract 9
Introduction 11
PARTIE THÉORIQUE 19
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE 19
CHAPITRE 2 - LA CITOYENNETÉ 26
2.1 La citoyenneté 26
2.1.1 La citoyenneté : une construction historique 27
2.1.2 Les dimensions de la citoyenneté - approche philosophique 34
2.1.3 À propos de la citoyenneté contemporaine 37
2.2 L'éducation à la citoyenneté 39
2.2.1 De l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté 39
2.2.2 L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe 42
2.2.3 Les constituantes de l'éducation à la citoyenneté démocratique 44
2.2.4 La pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique 48
2.2.5 Critique et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique 56
2.2.6 L'éducation à la citoyenneté démocratique dans des cadres éducatifs non formels 58
CHAPITRE 3 - LE MUSÉE 61
3.1 Brève histoire du musée dans le monde 61
3.2 Le rôle social du musée aujourd'hui 73
3.3 Le rôle éducatif du musée 76
3.3.1 L'éducation muséale 78
3.3.2 L'éducation muséale : une forme d'éducation non formelle 82
3.3.3 Pourquoi éduquer à la citoyenneté démocratique au musée ? 86
CHAPITRE 4 - ÉTATS DES LIEUX 94
4.1 L'éducation multiculturelle dans les musées 95
4.2 L'interculturel au sein des activités éducatives des musées 101
4.3 L'éducation à la citoyenneté trouve sa place dans les institutions muséales ? 108
4.4 Conclusion 119
CHAPITRE 5 - L'OBJET DE RECHERCHE 122
5.1 Les questions et les hypothèses de travail 122

5.2 Les objectifs de la recherche 125
5.3 L'intérêt et l'originalité de la recherche 126
5.4 Les limites de la recherche 128
PARTIE EMPIRIQUE 132
CHAPITRE 6 - LA MÉTHODOLOGIE 132
6.1 Pourquoi une recherche qualitative dans le musée ? 132
6.2 Le recueil de données 135
6.3 L'étude de cas : vers une triangulation des méthodes 136
6.4 Le « pilote » pour la sélection des musées 146
6.5 L'échantillon 151
6.6 L'éthique de la recherche 154
CHAPITRE 7 - L'ANALYSE DES DONNEÉS 157
7.1 Les trois niveaux d'analyse 157
7.1.1 L'analyse des documents 161
7.1.2 L'analyse des entretiens 163
7.1.3 L'analyse des observations 164
7.2 Les protocoles d'analyse 165
CHAPITRE 8 - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MHI/MQB 181
8.1 Musée de l'Histoire de l'Immigration 181
8.1.1 Le choix du MHI et son rôle éducatif 182
8.1.2 Les objectifs des activités éducatives du MHI pour le public scolaire 185
8.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif de l'action éducative du MHI ? 199
8.1.4 Conclusion 222
8.2 Musée du Quai Branly 223
8.2.1 Le choix du MQB et sa mission éducative 224
8.2.2 Les objectifs des activités éducatives du MQB pour le public scolaire 226
8.2.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif de l'action éducative du MQB ? 235
8.2.4 Conclusion 267
CHAPITRE 9 - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MAHJ/MGE 270
9.1 Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme 270
9.1.1 Le choix du MAHJ et son rôle éducatif 270
9.1.2 Les objectifs des activités pédagogiques du MAHJ 272

9.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif des parties prenantes à travers l'action éducative du MAHJ ?.....283
9.1.4 Conclusion.....300
9.2 Musée Grec des Enfants.....302
9.2.1. Le choix du MGE et son rôle éducatif.....303
9.2.2 Les objectifs des programmes éducatifs du MGE.....305
9.2.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif des programmes éducatifs du MGE ?.....308
9.2.4 Conclusion.....332
CHAPITRE 10 - DISCUSSION DES RÉSULTATS.....335
Conclusion.....355
Bibliographie.....364
Sitographie.....396
Index des auteurs.....397
Table des Illustrations.....403

Sigles et acronymes

AEI	Arts and Education Interface (en anglais) - Interface des arts et de l'éducation
CLIS	Classes pour l'Inclusion Scolaire
CNHI	Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration
DAAC	Délégations Académique aux Arts et à la Culture
DEPPS	Programme interdisciplinaire d'études (en grec)
DESCO	Division des élèves et de la scolarité
DfES	Department for Education and Skills (en anglais) - Ministère de l'éducation et des compétences
ECD	Éducation à la Citoyenneté Démocratique
ECD/EDH	Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux Droits de l'Homme
EDH	Éducation aux Droits de l'Homme
ENF	Éducation Non Formelle
EP	Établissement Public
FEK	Journal Officiel (en grec)
GLLAM	Group for Large Local Authority Museums (en anglais) - Groupe pour les grands musées des collectivités locales
GREM	Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées
ICOM	International Council of Museums (en anglais) - Office International des musées
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IMA	Institut du Monde Arabe
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
INTERCOM	International Committee on Management (en anglais) - Comité International pour la Gestion des Musées
MAHJ	Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme
MAP for ID	Museums as Places for Intercultural Dialogue (en anglais) - Musées comme lieux de dialogue interculturel
MGE	Musée Grec des Enfants
MHI	Musée de l'Histoire de l'Immigration
MNES	Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale

MQB	Musée du Quai Branly
MuCEM	Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PSH	Personne en situation de handicap
RCMG	Research Center for Museums and Galleries (en anglais) - Centre de Recherche pour les Musées et les Galeries
SCN	Service à Compétence Nationale
SDF	Personne sans domicile fixe
SEGPA	Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UE	Union Européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en anglais) - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
WCED	World Commission on Environment and Development (en anglais) - Commission mondiale sur l'environnement et le développement
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Résumé

Dans un cadre social et éducatif marqué par la diversité culturelle, cette thèse de doctorat vise à comprendre la place de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les institutions muséales en tant qu'exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle. La nécessité de cette coopération est fondée sur les difficultés actuelles de l'école qui est confrontée à l'enjeu d'assumer la promotion de la citoyenneté démocratique et des valeurs, telles que le respect de la diversité et des droits humains. Étant donné que les musées sont des repères de citoyenneté et des vecteurs de valeurs culturelles, nous avons étudié si les parties prenantes (les professionnels des musées et les enseignants qu'y amènent leurs élèves) réalisent le potentiel de l'action culturelle muséale pour éduquer à la citoyenneté démocratique. Il s'agit d'une recherche qualitative située au carrefour des Sciences de l'Éducation et de la Muséologie menée dans quatre musées à Paris et à Athènes sous forme d'entretiens auprès des agents concernés, d'observations des activités éducatives muséales et d'analyse des documents officiels des musées. L'analyse a montré que l'école et le musée ont des difficultés à se coordonner pour éduquer à la citoyenneté démocratique.

Mots clés : éducation à la citoyenneté démocratique, musée, éducation non formelle, coopération

Museum educational activities for democratic citizenship education

An example of cooperation between formal and non-formal education:

Goals, application and perspectives

Abstract

This dissertation aims to understand the role of citizenship education in museums in the actual social and educational context which is highly marked by cultural diversity. A need for cooperation between formal (schools) and non-formal education (museums) emerges since schools face difficulties in ensuring the promotion of democratic citizenship and values such as the respect for diversity and human rights. While considering museums as places of citizenship and vectors of cultural values, we have investigated whether stakeholders, museum educators and teachers who visit the museums with their class realize the potential of museum educational activities to support citizenship education. This research at the crossroads of Education Sciences and Museology took the form of four case studies in museums in Paris and Athens. The interviews and observations conducted showed that formal and non-formal education have difficulties in coordinating with each other in order to educate for democratic citizenship.

Keywords: democratic citizenship education, museum, non-formal education, cooperation

Introduction

Introduction

Le thème de l'édition 2016 des Journées européennes du patrimoine en France est *Patrimoine et citoyenneté.* Cette édition se présente comme *« une opportunité d'appréhender les lieux et les monuments emblématiques où la citoyenneté s'est construite et dans lesquels elle s'exerce quotidiennement*[1] *».* Car le patrimoine, à la fois vecteur des valeurs et bien commun, symbolise *« le collectif dans lequel tout citoyen peut se reconnaître, quelles que soient ses origines*[2] *».* Le patrimoine incarne l'histoire ou les histoires, la culture ou les cultures, et porte l'image identitaire de la communauté ou des communautés auxquelles les citoyens appartiennent. Il permet de connaître son histoire pour saisir la société du présent et les valeurs qui la sous-tendent. Les citoyens sont responsables de ce patrimoine et des valeurs démocratiques qu'ils discernent en étant en contact avec les œuvres et les objets d'art et de culture, puisqu'à travers le patrimoine, qui se trouve au cœur des musées, ils arrivent à restituer des actions dans leur contexte. Comme résultat de la mondialisation, le patrimoine mondial est susceptible de créer des liens entre les hommes qui peuvent être séparés par des frontières géographiques ou symboliques, mais ils se considèrent des membres d'une même communauté, du monde. Une certaine tolérance et une meilleure compréhension d'autrui, en effet, se développent.

En réponse aux attaques terroristes qui ont frappé la France au début 2015, vingt-six ministères européens de l'éducation, le 17 mars de la même année, ont adopté une *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination.* L'objectif a été d'œuvrer en faveur des valeurs fondamentales et communes aux États membres de l'Union européenne, telles que la dignité humaine, la démocratie, l'égalité et le respect des droits humains. La déclaration rappelle qu'afin de protéger le pluralisme des sociétés en Europe, l'éducation est censée transmettre des connaissances, des compétences sociales, civiques et interculturelles, des valeurs démocratiques ainsi que d'aider les jeunes à devenir des membres responsables dans la société en exerçant leur citoyenneté active. Le combat

[1] Communiqué de presse du Ministère de la Culture et de la Communication http://www.culturecommunication.gouv.fr/Presse/Communiques-de-presse/Patrimoine-et-citoyennete-theme-des-Journees-europeennes-du-patrimoine-2016 (consulté le 20 mars 2016)

[2] *Ibid.*

contre le racisme et les discriminations, l'acceptation de différences d'opinions et de modes de vie, le respect de la diversité sont quelques-uns des objectifs d'une telle éducation[3].

Des phénomènes globaux, comme la mondialisation des échanges culturels, ont fait que les auteurs donnent de nouveaux attributs au concept de la citoyenneté jugés plus en harmonie avec les exigences du monde contemporain. La crise de la société globale (Schnapper, 2003), qui créait un imaginaire collectif et solidaire, a conduit à la promotion des droits individuels et a suscité la primauté du *« Je »* sur le *« Nous »* au détriment des droits collectifs. Dans ce contexte, la problématique de la perte des valeurs démocratiques se pose. Puisque les mutations sociales se reflètent dans le cadre scolaire, le système éducatif institutionnel rencontre des difficultés à faire face aux évolutions rapides. En acceptant que cette réalité multiculturelle accompagne les futurs citoyens dans leur vie en société, nous voyons la nécessité de transmettre à la nouvelle génération, non seulement les connaissances, mais aussi les valeurs et les compétences citoyennes afin qu'ils puissent exercer leur citoyenneté.

La France et la Grèce sont parmi les vingt-six états qui ont participé à ces débats et qui, en signant la déclaration, reconnaissent la nécessité de la promotion de la citoyenneté démocratique. Ainsi, selon les autorités publiques, il est essentiel d'inclure l'éducation au patrimoine dans l'éducation des citoyens afin qu'ils soient conscients des principes et des valeurs qui fondent la société dans laquelle ils vivent et à laquelle ils se doivent de participer. À cet égard, dans une époque où on demande de l'école d'assurer de plus en plus de missions - éducative, culturelle, sociale, civique - le musée propose un accompagnement sous forme des projets éducatifs afin d'aider les enseignants à éduquer à la citoyenneté. Dans ces deux pays, les musées réalisent des activités d'éducation non formelle pour accompagner l'enseignement formel sur le plan des connaissances, des valeurs et des compétences. L'éducation est le plus grand service social que le musée offre en tant qu'institution publique et a comme objectif, le changement social.

C'est avec l'articulation de l'éducation formelle et l'éducation muséale en tant qu'exemple de coopération de l'éducation à la citoyenneté démocratique que démarre notre recherche. Le choix de cette thématique provient de l'actualité qui nécessite la promotion des valeurs démocratiques, des droits humains et du respect de la diversité. Concrètement, cet intérêt s'avère supranational, puisque les instances européennes et internationales, telles que le Conseil de l'Europe et

[3] Site du Ministère de l'Éducation nationale http://www.education.gouv.fr/cid87001/declaration-sur-la-promotion-de-l-education-a-la-citoyennete-et-aux-valeurs-communes-de-liberte-de-tolerance-et-de-non-discrimination.html (consulté le 29 mars 2015)

l'UNESCO, ont également mis l'accent sur l'éducation à la citoyenneté. Ce cadre actuel a été combiné avec ma passion pour les musées et ma formation initiale en Sciences de l'Éducation. Le sujet de mon mémoire de licence traitait les comportements racistes entre élèves au sein de l'école primaire publique grecque, sous l'angle des théories de l'éducation interculturelle, et, puis, le mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation portait sur l'éducation non formelle et notamment sur la contribution d'un projet éducatif muséal au développement de la citoyenneté active des collégiens. Grâce à mon attachement au monde muséal, ce passage de l'éducation formelle à l'éducation non formelle a été retenu lors de la définition de l'objet de recherche de ma thèse de doctorat. Aussi, le fait que cette recherche s'inscrit dans une thèse de doctorat en cotutelle entre une université grecque (Université de Patras) et une deuxième française (Université de Rouen) a motivé mon choix d'étudier ces deux contextes en regard avec des institutions muséales et leur potentiel d'accompagner l'école pour éduquer la nouvelle génération à la citoyenneté démocratique. Puisque les deux contextes nationaux sont très différents l'un de l'autre, il s'avère difficile de faire une comparaison dans le cadre de notre étude.

Le projet de cette recherche concerne la mission citoyenne des institutions muséales et vise à s'interroger sur la place qu'elle tient dans leur action éducative. La question de départ qui nous guide jusqu'ici est la suivante : est-ce que l'éducation à la citoyenneté trouve une véritable place dans les musées et justifie une coopération entre l'éducation formelle et non formelle à cet égard ?

Selon le Conseil de l'Europe, en tant que partie intégrale de la notion de l'éducation permanente, l'éducation non formelle est susceptible de promouvoir la citoyenneté démocratique des jeunes en développant leurs compétences et leurs attitudes nécessaires pour participer à la vie publique. Nous nous appuyons ainsi sur la coopération de l'éducation formelle avec le musée et sur sa contribution à la formation de la citoyenneté, avec un cadre théorique qui permet de lier l'art et la culture avec la citoyenneté. Dans un musée, qu'il soit un musée d'art ou d'histoire, un musée ethnologique ou archéologique, l'éducation peut trouver sa place. Dans notre optique, le musée est une institution culturelle et éducative qui est en pleine évolution, qui est interactive et participative, un lieu de dialogue social et de débats civiques. L'éducation a comme objectif de former l'individu et de le responsabiliser comme citoyen. Comme la conception transcendante de l'éducation succède à la volonté de développement du goût, de même, l'évolution du musée est significative et son rôle est renouvelé au sein de nos sociétés multiculturelles. Il s'agit du concept du musée postmoderne élaboré par E. Hooper-Greenhill (2000) et R. Montpetit (2000) que nous adoptons ici. Grâce à ces particularités, le musée est une source précieuse accompagnatrice de

l'enseignement scolaire, un endroit non formel de citoyenneté démocratique et de valorisation de la diversité.

Comment faire revivre aux yeux des jeunes les faits du passé ? Dans les musées d'histoire ! Comment leur faire comprendre le progrès scientifique ? Dans les musées scientifiques et techniques ! Comment les cultures asiatiques, africaines, latino-américaines, etc. deviendront-elles, pour les élèves, autre chose que des formes sur la carte ? La réponse se trouve dans les musées ethnographiques, des musées d'art ou des musées de société ! De plus, le musée est le lieu où se concrétisent à la fois la responsabilité des citoyens et leurs droits. Inspirée par les travaux nord-américains de J.F. Cardin, M.A. Ethier, A. Meunier et V. Soulier[4] sur le lien entre l'éducation à la citoyenneté et les musées d'histoire, nous visons à démontrer l'importance du partenariat entre l'éducation formelle et les institutions d'éducation non formelle afin de promouvoir la citoyenneté démocratique chez les élèves.

Il s'agit donc de faire de ce constat un véritable levier d'action. Autrement dit, il s'agit autant de prouver que les musées constituent un moyen d'exercer une citoyenneté démocratique que d'étudier les pratiques actuelles d'éducation muséale qui sont susceptibles de contribuer à ce sens. Nous nous sommes donc interrogée sur la planification, c'est-à-dire les objectifs de l'action éducative des musées, et sur l'application de ces derniers dans la pratique destinée au public scolaire.

Certes, le contenu d'une éducation à la citoyenneté varie selon la manière dont la citoyenneté est définie. Nous soutenons un nouveau modèle de citoyenneté qui répond aux mutations socioculturelles de la société multiculturelle, française ou grecque ; une citoyenneté qui renvoie au vivre ensemble, au respect et à la compréhension mutuelle ; une citoyenneté qui se veut complexe et dynamique, qui se transforme au cours des années. Ainsi, nous adoptons le contenu civil, social et culturel de la citoyenneté qui correspond, à notre avis, mieux aux trois dimensions fondamentales du paradigme de l'éducation à la citoyenneté démocratique : les droits et les devoirs, la participation active et la valorisation de la diversité (Audigier, 2000).

En effet, nous nous référons à une éducation où la différence des élèves est respectée et la diversité de croyances et d'appartenances est valorisée ; une éducation où les futurs citoyens peuvent connaître et exercer leurs droits et être conscients de leurs devoirs dans la vie en société ;

[4] Meunier, A., & Soulier, V. (2010). Préfiguration du concept de muséologie citoyenne. Dans J. F. Cardin, M. A. Ethier, & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 309-330). Montréal : Éditions MultiMondes.

une éducation où la participation active des apprenants est mise de l'avant. Car, pour apprendre la démocratie, il faut préalablement la vivre dans sa vie au quotidien, dans sa vie à l'école, en famille et dans toutes les activités extrascolaires. Comme le disait Spinoza (1677), *« les hommes en effet ne naissent pas citoyens, ils le deviennent*[5] *»*. Les fondements théoriques de notre thèse reposent sur les travaux de F. Audigier (1999/2005/2012) en éducation à la citoyenneté. Le lien étroit entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle, telle qu'elle est définie par M. Abdallah-Pretceille (2004/2011), nous permettra de définir cette première dans le sens où elle promeut un apprentissage de valeurs et de comportements sur la base du respect des droits fondamentaux. Pourtant, étant donné que la théorie et le modèle sont créés pour le cadre scolaire, nous osons un transfert au cadre muséal, en suivant les recommandations du Conseil de l'Europe qui propose la coopération entre les instances d'éducation formelle et non formelle au regard de l'éducation à la citoyenneté démocratique au sein des sociétés démocratiques européennes. Ainsi, notre recherche se positionne au carrefour de la Muséologie, et notamment du domaine de l'éducation muséale, et des Sciences de l'Éducation. L'application de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les musées implique également des enjeux politiques.

Cette étude, qui s'inscrit dans un paradigme épistémologique descriptif et compréhensif, tentera de comprendre la réalité muséale éducative qui inclut les objectifs de l'action éducative des musées ainsi que leur application. Plus précisément, elle s'attache aux objectifs des agents concernés et à la mise en œuvre des activités sous l'angle de ces objectifs attestés. Nous nous sommes fixée l'intention de trouver les convergences qui existent entre l'éducation muséale et l'éducation à la citoyenneté démocratique, d'étudier si les parties prenantes des musées visent à l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative et de vérifier si le travail prescrit, le travail dit et le travail réel ont une cohérence dans le cas de l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les musées. En ce faisant, nous visons à illustrer un exemple innovant de coopération entre l'éducation formelle et non formelle.

Pour ce faire, une étude des cas a été mise en place dans trois musées en France et un en Grèce. La recherche qualitative nous a permis de mieux approfondir la situation étudiée, voire l'action éducative de ces musées sans aucune intention de généraliser les résultats. Le recueil de données, fondé sur trois niveaux (le travail prescrit, le travail dit et le travail réel), s'est fait par entretien semi-directif auprès des professionnels des musées et des enseignants, ainsi que par observation non participante des activités éducatives. De plus, l'analyse de contenu des documents officiels

[5] Spinoza, B. (1677). *Traité Politique*, V, 2.

des musées a été considérée comme complémentaire. Un protocole d'analyse a été élaboré, basé sur les constituantes d'une éducation à la citoyenneté démocratique : la participation active, les droits et les responsabilités des citoyens ainsi que la valorisation de la diversité sociale, culturelle, physique, etc. Nous avons tenté de l'adapter au cadre muséal en prenant en compte les particularités de ce dernier.

Notre réflexion s'organise en deux parties, une partie théorique et une partie empirique, structurées autour de dix chapitres. La première partie a comme objectif de présenter les outils théoriques et conceptuels mis en valeur pour décrire et comprendre la place de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les musées, notamment dans les actions éducatives de ces derniers.

Après avoir présenté la problématique qui démontre la nécessité de ce travail dans la recherche en Sciences de l'Éducation et qui nous a poussée à lancer cette aventure scientifique (Chapitre 1), le deuxième et le troisième chapitre nous permettront d'éclairer sous un angle à la fois sociohistorique et philosophique les débats liés à nos concepts théoriques ainsi que de préciser avec quels outils conceptuels nous avons produit notre discours théorique. Lors du Chapitre 2, nous tenterons précisément d'élucider ce que recouvre le concept théorique de la citoyenneté ainsi que le concept opératoire de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les modèles français et grec de la citoyenneté, le contenu et les différentes dimensions de la citoyenneté contemporaine, sans oublier de préciser quelle définition nous adoptons, sont le sujet de ce chapitre. Ensuite, nous avons entrepris d'éclairer ce qu'est l'éducation à la citoyenneté démocratique, comment elle est définie par les instances européennes et quelles sont ses constituantes qui vont, par la suite, déterminer notre protocole d'analyse. La pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui est évoquée dans la Partie 2.2.4 a, aussi, une grande importance pour notre recherche. Enfin, puisque notre intérêt se portera à l'éducation non formelle - l'éducation dans les musées - nous clôturons le Chapitre 2 avec une brève référence à la place et au potentiel de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les cadres éducatifs non formels.

Ensuite, dans le Chapitre 3, nous allons arborer les origines du musée, décrire les contextes muséaux français et grecs, comprendre son rôle social et notamment éducatif, pour arriver à introduire le concept de l'éducation muséale qui intéresse davantage cette thèse de doctorat. À la fin de ce chapitre, le lecteur aura saisi les raisons pour lesquelles l'éducation à la citoyenneté peut avoir une place dans le musée.

Le Chapitre 4 aura pour intention de présenter l'état des lieux de notre questionnement au niveau international et européen, notamment en France et en Grèce. La bibliographie que nous allons présenter se réfère à des travaux autour du concept de la citoyenneté et d'autres concepts voisins dans le cadre muséal. Ainsi, l'éducation interculturelle ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté sont privilégiées. On présentera des enquêtes de l'expérience internationale pour mieux préparer le terrain ainsi que la formulation des questions et des hypothèses de la recherche.

Le cadre étant posé, le Chapitre 5 a pour intention d'identifier l'objet de recherche, c'est-à-dire les nécessités de recherche qui découlent de la problématique, de formuler les questions et les hypothèses, ainsi que les objectifs. De plus, l'intérêt et l'originalité de cette thèse de doctorat seront présentés, suivis par les limites de la recherche.

La deuxième partie, la partie empirique, consiste à mettre les hypothèses à l'épreuve des faits à travers une étude sur le terrain dans un nombre restreint de musées français et grecs. Dans un premier temps, nous présentons la méthodologie mise en place lors de l'étude (Chapitre 6). Étant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative, cela implique la présentation des caractéristiques de ce type de recherche, ainsi que les arguments pour lesquels nous avons décidé de la mettre en place. Ensuite, nous allons présenter la phase « pilote » pour la sélection de ces quatre musées, l'échantillon final de la recherche, les différentes méthodes de collecte des données ainsi que les outils qui nous ont servis à recueillir ces données. Puisque nous avons mis en place des entretiens semi-directifs et des observations non participantes, nous allons présenter en détail le guide d'entretien et la grille d'observation.

Le processus d'analyse des données recueillies sur le terrain est décrit au sein du Chapitre 7. Précisément, nous allons présenter le type d'analyse que nous avons choisi, la démarche mise en place d'analyse des documents, des observations et des entretiens ainsi que les catégories et le protocole d'analyse pour valider les deux hypothèses de recherche que nous avons établies.

Les résultats pour chaque cas séparé seront présentés dans les Chapitres 8 et 9 et discutés lors du Chapitre 10 au regard des hypothèses formulées. Enfin, la conclusion synthétisera l'ensemble des résultats obtenus par la recherche sur le terrain et évoquera la contribution de la recherche au savoir scientifique. On présentera aussi des pistes de prolongement pour des recherches ultérieures.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Avant de lancer notre travail de recherche, nous allons définir la problématique qui constitue une étape essentielle de cette thèse de doctorat, car elle démontre sa nécessité dans la recherche scientifique en Sciences de l'Éducation. La problématique consiste en un ensemble de questions qui précèdent la recherche et nous permet de nous interroger sur ses origines. Elle est formulée d'une telle manière, afin de justifier la pertinence du problème, les objectifs de la recherche et les choix méthodologiques. Elle nous aidera à établir nos questionnements et nos hypothèses de travail et elle orientera l'étude de la bibliographie spécialisée ainsi que l'étude sur le terrain.

La diversité culturelle : de la société … à l'école

Aujourd'hui, il est incontestable que nous vivons dans des sociétés multiculturelles[6]. Prenons comme exemple l'Europe - où se situe notre recherche - qui est depuis très longtemps un espace de mouvement des populations important. L'immigration européenne s'accroit au cours du 18ème siècle depuis les pays colonisateurs. Ensuite, elle prend une grande ampleur dans tout le continent à partir de la révolution industrielle, qui la fait rentrer dans une phase qui n'est plus liée aux invasions ni aux politiques nationales de peuplement, mais à l'internationalisation du travail et la mondialisation[7]. Un de pays européens, la France, après la Révolution de 1789, apparaît aux yeux du monde occidental comme le pays de la tolérance et de la liberté et elle accueille des réfugiés venus de toute l'Europe, ainsi que des personnes du monde méditerranéen. Ensuite, un vague d'immigration va marquer la seconde moitié du 20ème siècle. Comme pays qui subit par ailleurs le choc de la décolonisation, la France reçoit, en grand nombre, des travailleurs immigrés, venus

[6] Sociétés dont les populations ne sont pas homogènes du point de vue démographique mais elles se considèrent comme issues d'origines ethniques ou culturelles diverses. Aujourd'hui, à cause des déplacements internationaux, rares sont les pays qui peuvent prétendre que leurs populations sont homogènes (Inglis, 2009).

[7] Notamment, le pays qui a accueilli le plus grand nombre d'immigrants en 2013 est l'Allemagne avec 692 700, suivie par le Royaume-Uni (526 000), la France (332 600), l'Italie (307 500) et l'Espagne (280 800). La même année, la Grèce a eu 47 100 d'immigrants (Eurostat, 2015).
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/fr (consulté le 11 juin 2015)

dans un premier temps de l'Europe méditerranéenne, mais aussi d'Afrique du Nord, d'Afrique noire et du Sud-Est asiatique. Tous ces vastes mouvements de populations on fait de la France un pays d'une diversité culturelle importante (Temime, 1999).

Quant à elle, la Grèce, après la fin de la Seconde Guerre mondiale, a ouvert ses frontières pour accueillir ses ressortissants, précédemment dispersées entre les anciennes communautés d'Égypte, de Turquie, de Russie et d'Albanie, ainsi que ceux qui avaient émigré pour des raisons économiques dans les pays occidentaux (Petrinioti, 1993). La société grecque, qui était principalement homogène, s'est transformée progressivement pour constituer une mosaïque culturelle. Ensuite, durant les années 1990, la Grèce a été touchée par les migrations internationales qui ont bouleversé l'Europe.

Le déplacement légal ou illégal d'immigrants a apporté d'importants changements à l'organisation de la vie sociale, économique, politique et culturelle des pays d'accueil. La cohabitation des populations diverses provenant des différents horizons dans le même cadre socio-économique devient l'enjeu de la société contemporaine. Dans ce cadre, la question de la diversité est une question brûlante dans la plupart des pays européens, dont sont la France et la Grèce. De nombreux problèmes ont vu le jour, tels que les violences physiques et verbales, le manque de respect à l'autre, l'intolérance, la discrimination, l'exclusion sociale, les préjugés, l'exploitation d'autrui, le racisme, l'ethnocentrisme et la xénophobie.

En effet, la cohésion sociale est en risque, puisque la société actuelle manifeste un manque de compréhension et de respect de la différence. La rupture du lien social implique une société où il y a de moins en moins de relations positives entre ses membres. La relation de l'individu avec la société à laquelle il appartient devient détendue, à cause de la rapidité des changements sociaux, économiques et politiques, ainsi que de l'éloignement des valeurs démocratiques telles que la solidarité. Ces dernières ont tendance à être remplacées par des valeurs néolibérales, telles que la concurrence et l'individualisme ; des valeurs qui ont été amenées par la mondialisation (Nikolaou, 2005).

Dans ce contexte de perte de valeurs démocratiques, le pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture à la diversité culturelle sont plus importants que jamais. Qui va assurer la promotion du respect des droits humains et la promotion de la diversité culturelle en tant que valeurs démocratiques ? Pour la majorité des auteurs, l'éducation est censée jouer ce rôle. L'école s'inscrit dans un mouvement de mondialisation qui a des impacts directs sur les systèmes

d'éducation. Autrement dit, l'esprit de la société contemporaine se reflète dans la salle de classe de la même société (Kerlan, 1998). Ainsi, l'école ne peut pas ne pas subir de mutations. Avec la transformation des sociétés en sociétés multiculturelles, l'école est confrontée également à la pluralité culturelle (Lenoir, Xypas & Jamet, 2006) et à ses conséquences. Les classes scolaires en France et en Grèce deviennent de plus en plus ethniquement et linguistiquement plurielles. Les différences culturelles et religieuses des élèves sont souvent vécues, conçues et présentées comme des inégalités dans la classe scolaire et peuvent être à l'origine des violences et de harcèlements. Cela, en relation avec une fréquente coupure des jeunes émigrés d'avec leurs origines, explique divers problèmes de réussite scolaire et d'incivilités dans la vie tant scolaire que sociale.

Les attentes envers l'école

Dans ce contexte, c'est une nécessité pour l'école d'arriver à gérer au quotidien la vie en commun d'individus provenant de milieux socioculturels très différents. Selon Delors (1998), un des objectifs de l'éducation au 21ème siècle est d'apprendre *« à vivre avec les autres »,* qui vise au renforcement de la solidarité entre les gens et au partage des valeurs communes. On s'attend à ce que l'école puisse à la fois assurer la cohésion sociale et répondre à la demande de promotion de la diversité culturelle des sociétés contemporaines. Autrement dit, répondre à la transmission des valeurs démocratiques universelles et au respect des droits humains de tous les citoyens sans exception (Balias, 2008). L'institution scolaire a un rôle important à jouer dans le développement des outils et des compétences de la vie démocratique dans la société multiculturelle et à former des citoyens qui adopteront des comportements responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, et, notamment, au regard du respect de la différence. Cette tâche de l'école est devenue davantage complexe, car elle est censée offrir un nouveau modèle de citoyenneté ; un modèle qui s'adapte à la société multiculturelle et donne aux élèves l'opportunité du savoir-vivre harmonieusement avec autrui.

De nombreux textes officiels qui cadrent l'école et qui visent à déterminer son rôle sur l'ouverture aux autres et à la lutte contre les discriminations existent. Le contenu de l'éducation des citoyens préoccupe les sociétés occidentales, les gouvernements, les organismes internationaux, tels que l'Organisation des Nations Unies, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, ainsi que des penseurs en sciences politiques et en philosophie et des pédagogues (Balias, 2008). Des suggestions provenant de plusieurs niveaux de la scène éducative concrétisent

le rôle que l'enseignement scolaire est censé jouer dans cette direction. Le Conseil de l'Europe[8] (2008) propose l'application de l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique (ECD) dans tous les pays membres. Parmi ses principes, il y a la promotion de la cohésion sociale, du dialogue interculturel et de l'égalité, ainsi que le respect de la diversité culturelle. Il suggère notamment l'acquisition de la part de l'élève de valeurs de la société démocratique et du respect des droits humains, pour mieux entreprendre la diversité et l'ouverture aux autres cultures.

Cependant, les pratiques qui sont souvent utilisées à l'école sont sous forme d'injonctions à la tolérance et au respect. Les jeunes ne semblent pas adopter facilement des attitudes enseignées à l'école à travers les manuels (Couloubaritsis, 2007). Même si l'enseignement des valeurs démocratiques à l'école est prévu, elles ne prennent pas facilement de sens pour les élèves que si elles sont ancrées dans la réalité quotidienne. Autrement dit, les valeurs ne sont pas défendues quand elles sont dictées et prescrites, sans aucune réflexion et aucun lien avec les *« questions socialement vives »,* comme les appellent Legardez et Simonneaux (2006). Souvent, l'ennui guette la citoyenneté à l'école, car elle prend une forme rébarbative, prescriptive et moralisatrice et elle n'est pas reliée à des enjeux de société et à des situations concrètes (Heimberg, 2007). F. Audigier (2005) souligne que nous ne pouvons pas prononcer des discours et des appels sur la nécessité de développer des citoyens libres, responsables et respectueux en laissant en friche toute formation des élèves en ce sens.

De plus, études en France et aux États-Unis (Douzant-Rosenfeld, 1993; Laville, 2001; Gay *et al*, 2003) ont montré que les enseignants sont souvent très prudents à promouvoir la citoyenneté active et participative. Une analyse du fonctionnement des établissements scolaires met en évidence que les élèves y font rarement l'expérience des droits, une des dimensions de l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2005). En Grèce, il apparaît que l'institution scolaire n'est pas en mesure non plus d'assumer la promotion de la citoyenneté active (Kontogiannopoulou-Polydoridi, 2005 ; Stamelos, 2011) et des valeurs, telles que le dialogue interculturel (Papakonstantinou, 2011). Selon Kostoula-Makraki (2008), l'élève de l'école grecque n'est familier qu'avec peu de cultures et de sociétés autres que celle dans laquelle il vit au même

[8] Les textes du Conseil de l'Europe sont présumés plus « avancés » au niveau des principes et des objectifs mis en avant, mais cet organisme n'a pas de mécanismes pour promouvoir, mettre en œuvre et évaluer ces décisions. En revanche, les textes de l'Union européenne (UE) sont, généralement, plus « conservateurs » mais elle dispose des mécanismes de promotion et de contrôle de ses décisions. Il convient toutefois de signaler que cela ne supprime ni ne limite l'importance du Conseil de l'Europe dans la mesure où son prestige et sa validité rend légitime l'usage des concepts et des modèles politiques en contribuant à leur compréhension et leur diffusion (Stamelos, 2007).

moment où il est censé développer une mode de vie qui accepte la différence et qui répond à un vivre ensemble. L'école devient de moins en moins le synonyme d'une ouverture à autrui (Chaumier, 2011). En effet, dans certaines régions, l'éducation n'a pas pu être à la hauteur des attentes, sans réussir à réduire les inégalités (Reveaud, 2006 ; Inglis, 2009).

La crise de valeurs démocratiques à l'école : quel alternatif ?

Même si l'institution scolaire le voulait, elle ne pourrait pas remplir toutes les commandes qui lui sont adressées (Deronzier, 1987). Cette crise de l'école conduit les chercheurs et les parties prenantes à l'extérieur de ses murs au besoin de trouver des voies non formelles d'éducation à la citoyenneté qui contribueraient au respect de la diversité en permettant à tous les enfants d'y participer et de devenir des citoyens actifs. Face aux puissants mouvements de replis identitaires qui caractérisent le monde contemporain, la création de lieux voués à un authentique dialogue entre les gens de cultures différentes apparaît indispensable, notamment parmi les jeunes. La globalisation et le sentiment d'un risque d'uniformisation appellent à des réponses culturelles et éducatives capables de transmettre les valeurs qui fondent les civilisations (Montpetit, 2000).

L'importance de faire vivre des expériences de citoyenneté et de démocratie aux élèves est soulignée (Audigier, 2005). L'école a besoin d'outils pour l'accompagner à jouer ce rôle difficile au sein même de nos sociétés démocratiques où le racisme, l'antisémitisme, la haine de l'autre et la peur sont exacerbés par la crise économique et l'instabilité politique. Dans ce cadre, nous sommes en quête d'un lieu où le dialogue interculturel pourrait fleurir et où la transmission de valeurs s'effectuerait sans contrainte. En mettant de l'avant la question de la diversité (culturelle ou autre), nous cherchons un espace éducatif vivant, un centre d'intérêt, d'imagination, d'expression et de création personnelle, un endroit où l'être humain se justifie et l'enfant se développe, tant du point de vue mental, sociosentimental que psychocorporel (Alkistis, 1996).

Selon Orellana Rivera (2007), le musée cherche à devenir une institution visant à pallier les insuffisances du système éducatif. Cela peut être renforcé en association avec une politique éducative qui promeut le dialogue interculturel, respecte la différence et permet à tous de participer. En effet, l'éducation muséale, si tant qu'elle est non formelle, se présente comme un nouveau dispositif de promotion de la citoyenneté et de l'interaction avec autrui (Buffet, 2003 ; Charalampopoulou, 2010). Les institutions éducatives et culturelles ont un rôle très important à jouer dans ce sens et ainsi, pour y arriver, elles doivent elles-mêmes faire usage de cette philosophie (Diduck, 1999). Dans la bibliographie spécialisée, le musée se présente comme

un lieu où il y a la possibilité de promouvoir la citoyenneté démocratique et les principes dont elle est composée, les droits humains, les devoirs du citoyen, la participation active et la diversité.

Cependant, les musées sont-ils conscients de leur potentiel pour éduquer à la citoyenneté démocratique ? Est-ce que les enseignants les utilisent en tant que tels ? Est-ce que les objectifs des activités éducatives y renvoient ? Les méthodes utilisées lors des activités éducatives aux musées s'accordent-elles à une véritable éducation à la citoyenneté démocratique et à tous ces principes ? Notre recherche va tenter d'apporter des réponses à ces questionnements à travers une recherche qualitative qui se situe au croisement de la Muséologie et des Sciences de l'Éducation.

CHAPITRE 2

LA CITOYENNETÉ

CHAPITRE 2 - LA CITOYENNETÉ

Dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous allons clarifier le cadre théorique de notre recherche. Nous allons ainsi poursuivre à une analyse conceptuelle, sémantique, épisodique et historique qui consiste à dégager le sens précis des concepts et ses possibilités d'application. Le concept occupe une position centrale dans une démarche fondée sur un système théorique explicite. Il s'agit d'une *« idée plus ou moins abstraite ou un symbole qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste »* (Tremblay, 1968, p.74). La plupart des concepts en sciences humaines ne sont pas directement observables, donc il faut une définition opérationnelle, formulée en termes observables. Ce chapitre nous permettra d'éclairer, sous un angle à la fois sociohistorique et philosophique, les discussions liées à nos concepts théoriques ainsi qu'à expliciter avec quels outils conceptuels nous avons produit notre discours théorique.

Dans notre recherche, le concept théorique central est celui de la *citoyenneté.* Un concept ne va jamais seul, car c'est la configuration des termes qui va donner du sens et une forme dans un système théorique. En effet, nous le posons dans un contexte opérationnel, celui de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Nous comprenons l'éducation à la citoyenneté démocratique en tant qu'ensemble conceptuel et, ainsi, nous ne considérons pas comme nécessité de définir tous les trois concepts qui la composent, c'est-à-dire l'éducation, la citoyenneté et la démocratie. Autrement dit, nous allons simplement clarifier ce qu'on comprend par citoyenneté dans une société démocratique afin de définir l'éducation à la citoyenneté démocratique.

2.1 La citoyenneté

La citoyenneté est une notion qui n'est pas toujours claire et qui est souvent la source des conflits. Nous devons donc essayer de la clarifier et d'expliquer pourquoi nous avons adopté le contenu que nous considérons pertinent pour la recherche que nous menons. Nous allons d'abord procéder à une analyse sémantique, historique et épisodique. Premièrement, l'analyse historico-sémantique nous aidera à saisir l'histoire et le contenu de la citoyenneté selon les différentes époques et contextes (français et grec), à nous familiariser avec les définitions qui lui sont accordées et avec les différences attestées entre les auteurs qui ont utilisé ce concept. Par la suite, nous allons passer à une analyse épisodique pour repérer à quels moments quotidiens ou

scientifiques le concept est appliqué afin d'approfondir *l'éducation à la citoyenneté*, ce cadre opérationnel que nous avons choisi dans notre recherche. Nous allons également nous intéresser à des concepts voisins, tels que l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits humains ainsi qu'aux relations que notre concept entretient avec ceux-ci. La place de la citoyenneté démocratique dans les politiques éducatives européennes actuelles fait aussi sujet de notre chapitre et est approchée sous un regard critique. Nous continuons avec des propositions déjà présentées dans la littérature autour des méthodes pédagogiques et didactiques pour éduquer la jeune génération à la citoyenneté démocratique. Enfin, une brève référence à l'application de l'éducation à la citoyenneté démocratique par les systèmes éducatifs en France et en Grèce va conclure le Chapitre 2.

2.1.1 La citoyenneté : une construction historique

Le terme de citoyen et celui de citoyenneté sont d'actualité dans la recherche en sciences politiques, sociales et humaines depuis quelques années. Nous tenons à préciser que les conceptions de la citoyenneté en démocratie pluraliste sont multiples et tellement diversifiées sur le plan des valeurs qu'il est difficile de se référer à toutes. Nous allons cependant dédier une partie de ce chapitre aux courants les plus célèbres.

La citoyenneté est une construction historique (Schnapper, 2011), car sa définition a évolué au cours de temps et elle continuera à le faire grâce aux mutations que subissent les sociétés aujourd'hui. La citoyenneté contemporaine n'a pas le même contenu qu'en Grèce Antique ou sous l'Empire romain[9] ; le citoyen de 1789 n'est pas le citoyen de 1970 ni celui de l'an 2016.

Il y a deux courants philosophiques dans les débats autour de la citoyenneté : le courant aristotélicien et le courant moderne ou libéral. Dans l'antiquité, la citoyenneté ne s'étendait pas à tous, puisque seuls les hommes propriétaires pouvaient être citoyens ; les femmes étant exclues. Dans le cadre de la *cité* athénienne, a émergé, pour la première fois, la notion de vie politique, trait de l'homme depuis sa nature qui lui permet de trouver le bonheur (Aristote, s.d.). Liée à la notion de *paideia*[10], la participation aux choses politiques crée le citoyen libre. Aristote était le premier penseur à relier l'objectif de l'éducation à la notion de la citoyenneté. L'idéal aristotélicien était l'intérêt de la cité, autrement dit l'intérêt public, qui a donné aux penseurs

[9] Dans la Rome Antique, la citoyenneté romaine offre des droits étendus et fondamentaux (*jus civitas*) aux hommes libres inscrits dans les tribus de la cité.

[10] Terme grec ancien pour désigner éduquer ou l'élever un enfant.

postérieurs l'idée de la participation aux choses publiques et a inspiré l'humanisme politique de Jean Jacques Rousseau (Balias, 2008).

À l'opposé du modèle de citoyenneté propre aux anciens et fondée sur des réseaux d'appartenance communautaire au sein desquels le citoyen occupe une place définie par sa naissance (droit du sol, l'essence féodale ou le droit du sang), se trouve le modèle de citoyenneté moderne, qui repose sur la reconnaissance de principes à la fois subjectifs et universalistes qui structurent la forme de l'État-nation (Dupeyrix, 2012). Le concept de la citoyenneté moderne est né dans le monde occidental avec la création des États-nations qui sont caractérisés par la capacité de produire, à travers un processus idéologico-politique, une idée de société globale. Un système de référence qui permet aux individus d'établir un rapport à autrui et de trouver leur place dans le monde est équivalent à une solidarité qui est fondée sur l'imaginaire collectif au sein de l'État-nation.

Puisque les notions de citoyenneté varient selon les différents pays, les différents contextes politico-historiques, nous avons décidé de présenter les débats autour de cette notion séparément, dans les deux cadres qui nous intéressent, la France et la Grèce.

Le cas de la France

Le modèle français s'oppose au modèle anglais. C'est en Angleterre que l'on trouve le premier usage de la notion de citoyenneté, sous l'appellation de *citizenship*, pour comprendre *« la reconnaissance d'un certain nombre de droits civils garantis par la loi et les tribunaux qui tournent essentiellement autour de la préservation de la liberté individuelle »* (Galichet, 2005, p.13). Dans les pays anglo-saxons, la liberté de l'individu est privilégiée (citoyenneté civile). La conquête des droits depuis l'*Habeas corpus* s'est faite en limitant les pouvoirs des gouvernants, de l'État (Audigier, 1999). Pour Montesquieu, grand admirateur de la tradition anglaise, la Constitution des Anglais assure la liberté des hommes, car ils ont le droit de faire tout ce que les lois permettent. Selon le courant britannique, pour assurer la véritable liberté des hommes contre le pouvoir, il faut respecter la diversité des appartenances et des attachements particuliers (Schnapper, 2011). Le modèle anglo-saxon communautariste considère la nation comme une multiplicité de communautés ethniques, culturelles et religieuses, fédérées par l'acceptation des règles communes démocratiques qui vise à la coexistence et à la régulation des conflits. Le communautarisme, associé à l'expérience de l'immigration en Europe d'après-guerre, préconisait la reconnaissance politique de ce qui était perçu comme un système de valeurs différent (de celui

des communautés minoritaires), au même titre que celui de la majorité, dite d'accueil. Cependant, ce courant partageait souvent *« une conception schématique d'une société figée dans une opposition entre majorité et minorité »* (Conseil de l'Europe, 2008, p.17). Notamment, le statut juridique des étrangers a été progressivement assimilé à celui des nationaux en matière des droits de travail, de salaire et de protection sociale.

La construction de la citoyenneté française a ses racines à la fin du 19ème et au début du 20ème siècle ainsi qu'aux républiques successives. Suite à une culture terrienne, à la fin du 18ème siècle apparaît la volonté de changement chez les penseurs, comme Rousseau, qui désiraient la construction d'un espace civique et d'un espace politique. Ensuite, la notion de la citoyenneté a été reprise par la Révolution française où apparaît l'opposition entre la vie privée et la vie publique. C'est à ce moment-là que la citoyenneté sera liée à la démocratie et aux droits individuels, tels que la liberté et l'égalité.

Ainsi, au cours du 20ème siècle, la promotion des droits civils, politiques et sociaux a fait émerger un mouvement progressif en faveur d'une définition plus large de la citoyenneté (Schnapper, 2011). Le concept de la citoyenneté a évolué depuis la Deuxième Guerre mondiale, car son contenu a été influencé par les flux migratoires, la construction des États-nations et les transformations économiques. Dès les années 1930 et jusqu'en 1960, les gouvernements français imposent le modèle de l'État-nation : *« Notre patrie c'est la terre habitée par nos ancêtres et aussi par l'universalité de nos concitoyens, c'est-à-dire par ceux qui ont, avec nous, une certaine communauté d'intérêts »* (Xypas, 2003, p. 38). Ici, le terme *patrie* est synonyme du terme *nation*. Par conséquent, *« une nation est l'ensemble des citoyens qui habitent une même contrée et qui sont naturellement unis entre eux par une communauté de sentiments, d'affections, de souvenirs, de besoins, d'habitudes ; ils ont hérité de la même gloire, des mêmes institutions ; leurs pères ont souffert les mêmes épreuves, partagé les mêmes périls, participé à la même prospérité »* (Xypas, 2003, p. 39). Le modèle français républicain comprend l'intégration[11] des individus un à un dans la nation sous l'expression d'un projet et des choix communs.

En France, la citoyenneté étant un tout indivisible, elle devait être organisée par un État centralisé, suite à l'expression de la volonté générale qui est le producteur de la société (citoyenneté politique). Tous les organes de l'État sont mis à contribution pour réussir la *nationalisation* du pays où l'éducation à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie a

[11] Le processus d'acquisition par les personnes immigrés de normes culturelles du pays accueillant. Le discours français a tendance à le remplacer par le terme anglo-saxon *inclusion*.

joué un rôle primordial. L'objectif a été de former les citoyens selon les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité) et d'y rallier l'opinion publique. L'école avait comme mission de créer des citoyens. Comme le disait Durkheim, l'État *« arrachait la culture locale »* pour développer chez les citoyens une identité nationale. En bref, pendant des années, *« c'est l'État qui construit la nation et suscite un patriotisme fondamentalement national »*, dit Xypas (2003, p. 39). En effet, la patrie a été *« bouffée »* par la nation. Les autres réseaux et signes d'appartenance identitaire ont été marginalisés, les langues et les cultures régionales ont été réduites et les pratiques folkloriques sont vouées à l'extinction. Pour limiter le régionalisme, le petit breton, le petit basque et le petit corse, n'auraient pas de droits politiques ni sociaux juridiquement quand ils seraient adultes. L'État a créé l'identité nationale pour établir la cohésion sociale de la nation. La méthode mimétique mise en place lors de la Troisième République avait comme objectif de diffuser des valeurs pour créer une homogénéité sociale et promouvoir le vivre ensemble qui se présentait comme menacé (Galichet, 1998).

Pays d'immigration depuis deux siècles, la France privilégie l'unité politique qui transcende la diversité des modes de vie, des origines et des appartenances. Elle a inventé la laïcité qui suppose la neutralité de l'État et des services publics face à une pluralité d'expressions religieuses (Costa-Lascoux, 2010). Dans l'État laïque français, la citoyenneté s'est construite sans que l'Église joue de rôle. Il y a un évident primat de la sphère publique politique sur l'aspect culturel, ethnique et religieuse. Les droits politiques, exprimés par le suffrage universel, le bien public et la protection des minorités ne sont pas suffisants pour protéger l'individu étranger qui n'a d'autre choix que de s'assimiler et de se dépouiller des traces de ses origines (Galichet, 2005). Ainsi, l'expression des différences culturelles et religieuses est limitée à la sphère privée.

Tout cela fonctionnait bien puisque l'école pouvait gérer les populations qu'elle accueillait. Cette conception de la citoyenneté fait partie d'un autre temps, d'une société plus cohérente que celle où nous vivons aujourd'hui. En effet, les flux migratoires ont fait que la population des élèves soit hétérogène culturellement et religieusement. La situation n'est plus la même et les institutions et les gouvernements doivent se rendre compte de la diversité culturelle (Boubaker, 2004). Dans les années 1980, l'école n'arrive plus à assurer la gestion de cette diversité omniprésente. On lui demande d'accueillir des élèves français avec des papiers français que la société n'accepte pas en tant qu'égaux. Elle ne les reconnaît pas et les exclut automatiquement. Un des résultats est l'apparition du radicalisme en France (voir extrémisme islamique). Les débats ont commencé à changer de direction afin d'essayer de rajouter l'élément religieux dans la

citoyenneté en mettant en avant les valeurs universelles. Le concept des valeurs renvoie à la citoyenneté et moins à l'identité, puisque cette dernière fait référence à l'appartenance religieuse.

En France, la citoyenneté implique le principe de l'inclusion[12], autrement dit, le contrat républicain. Pour Dias (2008), la nation française, depuis la révolution, a été conceptualisée autour des principes de citoyenneté abstraits, universalistes et volontaristes et non pas autour d'une notion particulariste de la nation basée sur l'ethnicité. Pourtant la reconnaissance des particularités culturelles est théoriquement en conflit avec l'universalisme inhérent des valeurs républicaines. Une telle reconnaissance implique de la discrimination entre les citoyens et non pas de l'égalité envers eux. Des éléments, tels que la langue commune ou des valeurs partagées, renforcent le sens de la citoyenneté (Dias, 2008). La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (1789), dans son premier article, spécifie que *« les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune »*. Cela signifie que les spécificités religieuses, linguistiques, ethniques sont exclues, car elles contribuent aux discriminations odieuses. La Constitution française actuelle le réaffirme. Ce modèle français a ses racines dans l'idéal révolutionnaire qui reconnaît des droits individuels et non pas collectifs (Dias, 2008). En effet, les immigrés se sont assimilés et sont obligés de renoncer à leur culture y compris à leur religion.

Ainsi, la citoyenneté a, en même temps, un statut et un rôle. On pourrait dire que le statut de la citoyenneté est fondé sur une interprétation juridique, alors que la citoyenneté, comme rôle, est le sens culturel ou l'identité civique que l'individu assume de son propre gré. C'est-à-dire que, par rapport au rôle social, la citoyenneté est l'une des identités d'un individu et elle est liée au contexte dans le sens où elle peut avoir un contenu à la fois divers, selon la communauté politique à laquelle elle se réfère (citoyenneté régionale, nationale, européenne ou mondiale).

Le cas de la Grèce

La citoyenneté en Grèce est moins clairement définie qu'en France de tradition républicaine. Dans la littérature grecque, elle a fait son apparition récemment (Fillion, 2012).

En Grèce, les auteurs insistent sur le concept de l'*identité* et non pas sur celui de la *citoyenneté.* D'un côté, l'Église chrétienne orthodoxe a un rôle très important dans la sphère publique. La religion orthodoxe fait partie intégrante de l'identité des Grecs. Le passé byzantin de la Grèce, puis l'occupation ottomane jusqu'au début 20ème siècle et la formation récente d'un État national,

[12] Traduction libre de l'anglais. Le sens anglo-saxon du terme est conservé comme il est utilisé par l'auteur N. Dias.

constituent autant de traits distinctifs d'une société aujourd'hui européenne qui n'a connu ni l'aventure coloniale ni la révolution industrielle équivalente à celui de la France. En Grèce, l'urbanisation et l'industrialisation, qui n'apparaissent véritablement qu'après la Seconde Guerre mondiale, se manifestent sous la forme de changements brutaux, comme une migration massive intérieure et vers l'Europe, l'inflation des dots, les investissements à la ville, l'importance accrue de l'éducation. Ainsi, de l'autre côté, le rôle de l'État grec a été de développer l'idée d'une continuité de l'*ethnos* grec depuis l'Antiquité (unité continue néohellénique). Cette grande valeur accordée à la notion de l'identité a également ses racines dans le fait que les droits sociaux et politiques ont toujours été un sujet problématique en Grèce à cause des instabilités dans le monde politique depuis la révolution du 1843 qui avait comme but la revendication de la constitution jusqu'à la restauration de la démocratie dans les années 1970.

La citoyenneté - dans le sens de l'identité culturelle - est liée et souvent, elle s'identifie à l'identité nationale. Le droit du sang (*jus sanguinis*) prévaut sur le droit du sol[13] (*jus soli*) (Figgou & Sourvinou, 2013). Ainsi, le patriotisme ethnique est privilégié, ce qui génère des discriminations envers les gens d'origine ethnique différente. L'État grec est considéré plutôt comme *ethnos* (une communauté diachronique et inchangée) que comme *patrie* (communauté des citoyens). Cela signifie que les termes *nationalité* et *citoyenneté* sont identiques dans le cadre grec (Christopoulos, 2004). Ce privilège empêche, d'une certaine manière, l'intégration des individus issus de l'immigration. Pourtant des recherches ont montré que la citoyenneté ne signifie pas forcément l'inclusion sociale ni la fin des exclusions sociales et des discriminations (Ariely, 2011 ; Gibson & Hamilton, 2011).

Afin de mieux saisir le contenu de la notion de citoyenneté dans le contexte grec, un coup d'œil aux cadres politique et juridique, qui contrôle le potentiel de l'obtention et de la déchéance de la nationalité grecque, est proposé par les chercheurs Figgou et Sourvinou (2013). Il est aussi intéressant de voir les liens entre l'*ethnos* grec, l'État grec et la construction des critères de l'altérité. L'homogénéité ethnique en Grèce est construite sur la religion chrétienne orthodoxe, la langue *hellénique* et la prise de conscience nationale. L'origine et la conscience ethnique coexistent sous le terme de *genos* qui est, pour l'Église, le critère par nature qui distingue les citoyens grecs des *allogènes*[14] (Figgou & Sourvinou, 2013). Cette idéologie est la base de l'éducation nationale et de la politique migratoire en Grèce.

[13] Selon Brubaker (1992), le droit du sol est lié au nationalisme étatique.

[14] *allo* (autres) et *genos* (race)

Selon l'étude de Deligianni-Kouimtzi (1998), le discours public en Grèce autour de la citoyenneté consiste en différents aspects : l'aspect politique, l'aspect éthique et l'aspect égalitaire. Au regard de la dimension politique, les participants à l'étude (enseignants ou futurs enseignants) ont accordé à la citoyenneté le statut d'un membre d'une cité démocratique régi par des libertés et des devoirs, en mettant l'accent sur le droit de vote. Ce discours est influencé par la philosophie grecque antique. Il y a un rapport conflictuel entre le citoyen grec et l'État grec, un conflit à cause du caractère arbitraire de l'État grec dans l'histoire. Le citoyen n'est pas forcément celui qui obéit aux lois, mais celui qui se mobilise pour que ces dernières soient plus justes. À la notion du citoyen on accorde aussi l'habilité de la pensée critique. L'aspect éthique de la citoyenneté se réfère davantage aux valeurs, aux attitudes et aux principes, tels que la solidarité au sein d'une communauté, qu'aux devoirs du citoyen. Il a comme source les valeurs du christianisme. Il implique aussi à la notion du *« bon citoyen »* qui, selon l'échantillon de cette recherche, est lié au respect des lois et des obligations envers l'État (impôts), à la productivité du travailleur, etc. Le bien commun va au-delà du bien individuel dans un sens d'intérêt commun et de respect d'autrui. Pour les Grecs de l'échantillon, la dimension éthique n'est pas aussi importante que la dimension politique. Le dernier aspect de la citoyenneté, tel qu'il est vu par la population de cette recherche renvoie aux droits sociaux des citoyens, c'est-à-dire à la justice, à l'éducation, à la liberté de parole, au travail sans discrimination et à l'égalité homme-femme.

La recherche a montré que, quand les Grecs définissent la citoyenneté, ils ne s'intéressent pas tant aux droits sociaux. Au contraire, les droits politiques sont considérés plus importants et ont conduit à la construction du discours politique sur la citoyenneté. Enfin, les femmes interrogées ont attesté un discours égalitaire tout en exprimant leur inquiétude d'être brimées de leurs droits. Cette inquiétude a ses sources dans la gouvernance empressée de la Grèce des années 1970. Ce discours est construit au sein de la société grecque grâce aux évènements historiques et culturels et aux stratégies politiques. Ces dernières influencent la manière dont les individus définissent la citoyenneté en Grèce. Pourtant le contenu du terme *citoyenneté* n'est pas très clair. La manière dont les jeunes enseignants définissent la citoyenneté caractérise les contenus de l'éducation des futurs citoyens et renvoie à la définition qu'ils donnent aussi à la démocratie.

Les trente dernières années, la Grèce est devenue une terre d'accueil d'immigrants, phénomène qui a résulté en un nombre de changements au sein de la société. Or ces changements très rapides n'ont pas pu aussi rapidement être assimilés et traités par l'État grec (Figgou & Sourvinou, 2013). Ainsi, la Grèce fait partie des nombreux États-nations créés au cours du 19ème siècle et qui

ont revendiqué leur légitimité en arguant l'unité du peuple ou de la nation. *« La citoyenneté y est initialement étendue au groupe ethnique "fondateur", tandis que des nombreuses minorités habitent à l'intérieur de leurs frontières, mais ils doivent faire valoir leur droit à la citoyenneté par d'autres moyens »* (Inglis, 2009, p. 24).

Suite à l'adhésion de la Grèce à l'Union européenne, en 1981, un discours autour de la citoyenneté européenne est apparu dans la littérature grecque. La Grèce est entrée dans une démarche d'européanisation et c'est ainsi que le terme de citoyenneté est arrivé en Grèce grâce aux traductions des documents du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, notamment la Convention européenne des Droits de l'Homme.

2.1.2 Les dimensions de la citoyenneté - approche philosophique

Selon T.H. Marshall, la citoyenneté est un statut collectif qui indique la participation à la communauté, car le citoyen est celui qui affirme, conquiert, participe et, donc, défend et exprime une grande foi et une grande dévotion envers ce à quoi il appartient, non seulement comme individu, mais collectivement (Marshall, 1963). Il donne à la citoyenneté des dimensions politiques, civiles et sociales. Sous un regard politique, en prenant en compte que le citoyen est *« une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée »* (O'Shea, 2003, p.8), il s'agit d'un membre d'une collectivité politique qui est titulaire des droits et d'obligations. Si la démocratie est une *« doctrine politique d'après laquelle, la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens*[15] *»* et où tous les citoyens participent aux mêmes droits, la référence à la collectivité politique est le noyau dur de la citoyenneté (Audigier, 1999). Pour que les individus commencent à se considérer comme des citoyens, ils doivent avoir conscience de qui ils sont et pouvoir se définir par rapport à leur collectivité d'appartenance (Bäckman & Trafford, 2008, p. 79). Suite à la création des États-nations, appartenir à une collectivité politique, c'est d'abord faire allégeance à un État, le cadre légal qui définit cette appartenance qualifiée nationalité. En fait, dans ce cadre, *« la citoyenneté est un ensemble de compétences politiques que confère la nationalité »* (Audigier, 1999, p.58).

En outre, la citoyenneté civile consiste en des libertés attachées à la personne, telles que la liberté de pensée, d'information, de communication, etc. Elle revêt un aspect collectif, là où la citoyenneté politique ne dépendait que d'elle-même. La limite de ses libertés est la liberté des autres, ainsi elle est transcendée par la notion de l'ordre public. Enfin, la citoyenneté sociale

[15] Le Petit Robert, 2015, p. 672

utilisée pour désigner ces droits sociaux et économiques[16] est la définition et la traduction matérielle relevant de la richesse de l'État et son attribution n'est pas liée à la nationalité. La citoyenneté renvoie à l'accès à l'État social et à la sécurité.

Les caractéristiques du concept comme défini par Marshall sont l'accès des minorités aux droits politiques, l'égalité d'accès aux ressources sociales et la participation à la société. Car, tous sont égaux au sein de la communauté. Tant que le citoyen n'a pas accompli ses objectifs personnels et n'a pas joui des droits civils, tels que l'emploi, la santé et la sécurité, il ne sera pas motivé pour participer à la vie politique de la société démocratique dans laquelle il appartient (Balias, 2008). Sa critique repose sur le fait que Marshall met l'accent sur les droits, mais semble oublier les obligations du citoyen.

Pour d'autres auteurs, outre que les dimensions politiques et sociales citées auparavant, la citoyenneté implique un aspect culturel (O'Shea, 2003). La citoyenneté culturelle recouvre la définition des droits culturels, notamment dans les sociétés multiculturelles. Elle renvoie à la langue, la religion et aux autres pratiques culturelles et est vue comme une prise de conscience commune du partage d'un patrimoine culturel avec d'autres (Forum européen de la Jeunesse, 2002). Elle s'efforce d'introduire des droits reconnaissant la pluralité sociale et culturelle, mais ne signifie pas forcément des pratiques communautaristes. La dimension culturelle comprend le respect des autres, les valeurs démocratiques, une histoire et un héritage partagés et divergents et la contribution aux relations pacifiques et interculturelles (Pol, 2004).

Audigier (1999) résume les différentes conceptions de la citoyenneté moderne en libérale, républicaine, civile et nationale unitaire. La tradition libérale insiste surtout sur les droits civils qui visent à protéger les individus les uns des autres et des intrusions de l'État dans la sphère privée. En fait, la liberté privée est protégée par les droits. Le philosophe canadien, W. Kymlicka (2001) parle d'une citoyenneté fondée sur le multiculturalisme[17], en adoptant la conception libérale-démocratique de la diversité ethnoculturelle. Dans le cadre canadien, il promeut une intégration plurielle avec la mise en œuvre des conditions d'intégration sociale équitables, sans

[16] Pour d'autres auteurs, la citoyenneté économique est une facette à part lié au travail et aux droits et obligations d'imposition.

[17] Par multiculturalisme, on comprend *« la revendication d'une reconnaissance politique officielle de la pluralité culturelle et d'un traitement public équitable de toutes les collectivités culturelles »*. Il s'oppose à l'assimilationniste (Cuche, 1996, p.140). Mais les opposants du multiculturalisme refusent qu'il ait fait ses preuves. Il soulève de nombreux problèmes car il n'est pratiquement pas possible de vivre ensemble dans une société multiculturelle sans se connaître et sans se comprendre. Cela susciterait des sentiments de danger et d'insécurité.

traits communautaristes et sans l'ethnicisation des populations minoritaires. Kymlicka pose la multiculturalité dans une conception citoyenne libérale et culturelle, qui est garante de l'épanouissement des membres des communautés différentes. Le respect de leurs particularités culturelles est au centre de sa préoccupation, dans la mesure où des conditions de contrôles démocratiques sont appliquées, telles que la reconnaissance des cultures qui respectent les droits humains. Pour le philosophe canadien, reconnaître le pluralisme culturel, c'est favoriser l'intégration sociale, mais aussi maintenir l'identité qui assure l'intégrité de tout être humain. Cette conception correspond au contexte canadien.

Quant à eux, les républicains civiques mettent l'accent sur la participation à la vie politique. La République se définit par les citoyens qui participent à une société où tous vivent avec intensité le sentiment d'y appartenir. Ainsi, la délibération politique est pluraliste.

Ensuite, la conception civile, variante du modèle libéral, est soutenue par les théoriciens de la société civile, qui insistent sur l'importance de l'action volontaire dans divers groupes et associations. Les individus peuvent s'insérer dans la collectivité nationale grâce à leurs appartenances communautaires. Autrement dit, il s'agit de la tradition participationniste, qui préconise une citoyenneté active en mettant l'accent sur les droits sociaux et sur la participation à l'échelle de la société civile (Lamoureux, 1996 ; Pagé, 2001). Ainsi, les citoyens participent à la création de biens communs dans le cadre des groupes ou des communautés auxquels ils appartiennent (Pagé, 2001).

À propos de la conception nationale unitaire, Pagé (2001) exprime qu'elle favorise davantage l'épanouissement d'une identité collective forte qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens.

De nos jours, la notion de citoyenneté va au-delà de l'État-nation. Plusieurs auteurs se réfèrent également à une citoyenneté européenne (O'Shea, 2003 ; Audigier, 1999 ; Eurydice, 2012) et planétaire ou mondiale (Audigier, 1999 ; Conseil de l'Europe, 2008 ; UNESCO, 2015). J. Habermas (1998), dans son livre *L'intégration républicaine*, défend une citoyenneté postnationale en mettant en évidence la dissociation en cours entre citoyenneté et nation. Le philosophe allemand définit les conditions d'une citoyenneté démocratique libérale dans un cadre qui dépasse celui de l'État national en critiquant le modèle nationaliste. Cette tradition libérale vise à unir les citoyens appartenant à des groupes ethniques différents dans la même communauté politique et à leur permettre de s'identifier à une communauté politique plus étendue. Elle est liée au cosmopolitisme qui lui attribue une dimension universelle. Dans un cadre extranational, la

citoyenneté renvoie aussi à des notions, telles que la gouvernance européenne et la société civile globale. La citoyenneté nationale est la condition de la citoyenneté européenne et la deuxième ne remplace pas la première. La Constitution de chaque État, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe avec la Convention européenne des Droits de l'Homme sont les trois niveaux de protection des citoyens européens. À tous ces niveaux, les droits civils sont proclamés (Audigier, 1999).

2.1.3 À propos de la citoyenneté contemporaine

Aujourd'hui, les traditions conceptuelles autour de la citoyenneté se sont transformées grâce aux nouvelles propositions herméneutiques de cette notion (Lenoir *et al*, 2006). Le Conseil de l'Europe reconnaît que les concepts de *citoyen* et de *citoyenneté* sont de plus en plus flous et qu'il n'en existe pas une définition unique. La construction européenne met les concepts de la patrie, de la nation et de l'État en redéfinition et implique un émiettement des pouvoirs (Xypas, 2003). Pourtant le fait que l'État-nation n'est plus la seule émanation de l'autorité ne signifie pas que l'idée de citoyen issue de l'État-nation n'a cessé d'être pertinente ou applicable.

Ainsi naît la nécessité pour les individus de voisiner avec des gens qui proviennent du monde entier sans avoir des liens de sang et sans partager le même passé. Une citoyenneté[18], plus large, plus vaste et plus globale est créée et qui exige un nouveau modèle pour analyser comment nous vivons ensemble. Ce modèle se base sur trois axes, selon Janner-Raimondi, Nicolas et Joutet (2014) : l'articulation entre l'égalité et la diversité, entre l'ordre et la liberté, et enfin, entre le collectif et l'individuel. Selon le premier axe, la citoyenneté touche aux idées d'égalité, de diversité et de justice sociale. Elle a comme prémisse le respect de l'autre et sa reconnaissance en tant que membre égal de la société (Tarrow, 1995 ; Habermas, 1998). Le débat actuel dresse les questions *« Comment concilier égalité et diversité ? »* et *« Quelle forme de justice prend en compte la diversité ? »*. Au centre de cet axe se trouve la notion de l'équité. Le deuxième axe touche à la question des droits et des obligations. Entre la liberté, qui consiste en la capacité des individus à agir sans contraintes, et l'ordre, qui implique une citoyenneté subie où l'obéissance est la caractéristique centrale. Dans ce cas, l'accent est mis sur la liberté individuelle à l'intérieur des règles communes et l'importance de la responsabilité. *« Il s'agit d'une citoyenneté active dans une démocratie participative, qui prône la responsabilité de l'individu »* (Janner-Raimondi

[18] Phrase utilisée pour la première fois en 1991 dans le rapport *Participation des habitants de la ville* (par J. Floch, Conseil national des villes et du développement urbain) et ensuite reprise à la Conférence internationale de Saint-Denis sur la citoyenneté et la démocratie participative.

et al, 2014, p.14). Pour ce qui est du troisième axe qui dresse la question *« Comment articuler l'universel et le singulier pour promouvoir un citoyen autonome et solidaire ? »*, la citoyenneté met en avant les notions de l'autonomie et de la solidarité.

Ainsi, parler d'une citoyenneté dans la société contemporaine occidentale c'est parler d'une mise en valeur des droits à la différence identitaire et à la participation au niveau social et politique (Cornwall & Gaventa, 2001) à titre individuel. La citoyenneté, en tant que reconnaissance de l'autre, suppose la moralité publique, c'est-à-dire l'ensemble des obligations légales nécessaires au vivre ensemble avec des personnes que l'on ne connaît pas forcément (Leleux, 2008). La collaboration, la compréhension et l'acceptation des différences culturelles et le refus des préjugés sont inscrits dans cette notion.

Certains auteurs constatent une crise de la société globale et de la solidarité imaginée suite à la mise en cause des pouvoirs des États-nations et à l'affirmation de la citoyenneté particulariste orientée vers le multiculturalisme (Lenoir *et al*, 2006). En effet, le débat philosophique aujourd'hui s'étend au-delà de la vision élargie de la citoyenneté de Marshall. Les philosophes politiques continuent à débattre sur l'articulation entre démocratie libérale et citoyenneté multiculturelle et sur la reconnaissance des droits collectifs plutôt que des droits individuels.

La redéfinition de la notion de la citoyenneté est essentielle pour un développement durable[19]. La nouvelle définition de la citoyenneté inclut une approche holistique qui se trouve entre deux niveaux, le niveau personnel ou individuel (local) et le niveau extraethnique ou universel ou international (mondial) (Kostoula-Makraki, 2008). L'enjeu est donc de dépasser les limites de l'État-nation pour arriver au concept de communauté qui englobe les contextes local, national, régional et international dans lesquels vivent les individus. Le citoyen devient *cosmopolite* (des mots grecs *cosmos*, le monde, et *politis*, le citoyen), c'est-à-dire citoyen du monde. En effet, il prend conscience de ses responsabilités sur la terre (Xypas, 2003).

Nous sommes d'avis que la citoyenneté ne peut plus être limitée au vote, c'est-à-dire à sa dimension politique. Il est nécessaire de lui rajouter d'autres actions et caractéristiques qui permettent à l'individu de participer à la vie de la communauté (locale, nationale, régionale et internationale) et qui exigent donc un espace public au sein duquel les individus peuvent agir ensemble. Ainsi, dans notre thèse de doctorat, nous adoptons le contenu civil, social et culturel de

[19] D'après l'ONU (WCED), « *le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins* » (Traduit de l'anglais, WCED, 1987, p.43).

la citoyenneté qui correspond, à notre avis, mieux aux trois dimensions fondamentales du paradigme de l'éducation à la citoyenneté démocratique : les droits et les devoirs, la participation active et la valorisation de la diversité.

2.2 L'éducation à la citoyenneté

Le nouveau modèle de la citoyenneté dans nos sociétés multiculturelles a attribué un nouveau sens à l'éducation à la citoyenneté. Nombreuses sont les réponses éducatives à la question de la diversité culturelle et elles dépendent forcément de la conception ou des conceptions que chaque société a sur la citoyenneté. Parmi les mouvements éducatifs qui sont apparus dans ce sens, nous distinguons l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique[20]. Ces deux mouvements ont des rapprochements et des limites. Leur intérêt pour notre recherche repose sur les articulations entre les deux, notamment dans l'approche de Martine Abdallah-Pretceille que nous adoptons ici.

2.2.1 De l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté

Faire une analyse exhaustive de la bibliographie sur l'éducation interculturelle ne s'inscrit pas dans l'objectif de cette thèse de doctorat. Nous allons donc nous limiter à un simple résumé des travaux autour de cette notion liée à notre sujet.

L'éducation interculturelle relève de toute une philosophie de l'éducation qui assume la pluralité et la diversité comme une richesse et qui reconnaît la structuration définitivement plurielle du tissu scolaire ; un facteur de cohésion sociale et de paix (Delors, 1998). L'éducation interculturelle est définie par des traits tels que la pluriculturalité de nos sociétés, les spécificités de chaque culture et sa richesse. Elle est en faveur de l'interpénétration des cultures et propose des mesures qui assurent que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées. L'orientation interculturelle essaie d'analyser la diversité culturelle à partir des interactions dans une logique de complexité et de variation et non pas de différences ni d'entités indépendantes et homogènes. Selon le courant interculturel, chaque culture a le droit de conserver

[20] D'autres types d'éducation dans cette direction sont l'éducation antiraciste, l'éducation à la paix, l'éducation à la démocratie.

son identité, en particulier dans la société multiculturelle[21] d'aujourd'hui (Abdallah-Pretceille, 2011).

L'éducation interculturelle comprend aussi une méthodologie pour appréhender les problèmes éducatifs. C'est par l'usage de l'expression *activités interculturelles* dans le bulletin officiel (17/3/1975) de l'Éducation en France que cette problématique a été intégrée au milieu scolaire, notamment pour la meilleure insertion des enfants issus de l'immigration à l'école. La naissance de la pédagogie interculturelle a eu lieu, suite à la conjonction de mesures sociales, économiques et politiques avec des orientations éducatives. Au niveau des pratiques, par éducation interculturelle, on comprend *« l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant ou une école, dans le but d'établir des relations d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves issus d'univers culturels différents »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.47). Elle s'inscrit dans une perspective de développement chez les apprenants d'habilités à vivre ensemble et à intervenir dans un contexte multiethnique (Abdallah-Pretceille, 2011). Des valeurs telles que le respect d'autrui, la non-discrimination, l'ouverture à la diversité et la paix sont transmises afin que l'élève puisse exercer son rôle de citoyen. Selon Dufour (1991), la pédagogie à dimension interculturelle s'appuie sur l'écoute des vécus socioculturels de l'enfant, la prise en compte de ses vécus dans la démarche pédagogique et l'expression multiforme de ses expériences (cité par Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.49). La connaissance objective des rapprochements et des différences culturelles ainsi qu'une ouverture aux apports culturels les plus étrangers aux enfants sont des méthodes également proposées par les auteurs. En somme, l'éducation interculturelle se base sur trois valeurs fondamentales : l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et la cohésion sociale. Elle est développée dans le but de préparer les élèves à la citoyenneté dans un contexte pluriculturel.

En France, il y a eu un amalgame entre l'interculturel et l'immigration dans les débats et les pratiques. Cela a contribué au discrédit de l'interculturel qui a ainsi été beaucoup trop lié aux prises de positions alarmistes et dramatisantes. Une des critiques portées sur l'interculturel est qu'il s'agit d'une utopie au service d'une société idéale, car les pratiques interculturelles sont souvent vues comme des actions qui pourraient résoudre des conflits inhérents aux contacts entre

[21] Une *société multiculturelle* est formée par des populations diverses par leur sexe, leur origine nationale ou régionale, par leur milieu social et économique, par leur religion, etc. Les termes de *multiculturalité* et de *diversité culturelle* se réfèrent simplement à l'existence de cultures différentes dans un espace donné, alors que ceux de *communautarisme* et de *multiculturalisme* désignent une approche politique spécifique de la multiculturalité.

groupes et individus qui sont culturellement différents (Abdallah-Pretceille, 2011). Au niveau international, l'avancement de la réflexion théorique sur l'éducation interculturelle tend depuis une trentaine d'années à articuler étroitement l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, au Québec, dans les années 1990, l'éducation interculturelle a connu un remplacement graduel du paradigme culturel par le paradigme civique et la délégitimation de l'essentialisme identitaire. Suite à des mutations au milieu de l'éducation interculturelle, cette dernière s'est développée pour conduire à l'émergence de l'éducation à la citoyenneté[22]. La deuxième se présente comme une approche qui peut dépasser les limites de la première (McAndrew, 2006).

L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté sont complémentaires ; elles sont liées et se confortent mutuellement. C'est la raison pour laquelle, dans cette thèse de doctorat, nous allons mettre l'accent sur le concept de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté en mettant en valeur les éléments constitutifs de l'interculturel. M. Abdallah-Pretceille disait en 2004 que l'interculturel est convoqué au service de l'éducation à la citoyenneté. Ce qui nous intéresse est l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où elle chevauche et interagit avec l'éducation interculturelle. Concrètement, inspirés par Abdallah-Pretceille (2011), ces éléments-principes sont les suivants :

- S'ouvrir à la diversité qui est vue comme richesse.
- Établir des relations d'interaction, de coopération et de compréhension entre les élèves issus d'univers culturels divers.
- Développer d'habilités pour un vivre ensemble et gérer au quotidien la vie en commun d'individus provenant de milieux sociaux et culturels différents.
- Promouvoir des valeurs, telles que le respect d'autrui, la non-discrimination, l'ouverture à la diversité et la paix.
- Prendre en compte et valoriser les vécus des enfants dans la démarche pédagogique.
- Assurer l'égalité des chances et l'équité[23].
- Établir la cohésion sociale.

[22] Pour en savoir plus sur le *Programme d'éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste* qui s'est mis en place au Québec depuis 1997, voir M. McAndrew (2006).

[23] L'équité est présentée comme un moyen de concilier l'égalité des chances et la diversité des élèves (Janner-Raimondi *et al*, 2014).

En effet, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté sont liées dans le sens où elles promeuvent un apprentissage de valeurs et de comportements sur une même base, le respect des droits fondamentaux. En France, il s'agit de la première forme d'*« éducation à »* qui, aujourd'hui, est devenue synonyme de l'éducation citoyenne dans le sens où elle favorise la compréhension de la pluralité des identités et avec pour corollaire l'affirmation de l'idéal républicain (Meunier, 2008). Les sociétés démocratiques européennes étant notre cadre de référence, l'intérêt du chercheur porte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et la façon dont elle est approchée par les instances européennes et le Conseil de l'Europe. Par la suite, nous allons approfondir la définition et le contenu de l'éducation à la citoyenneté démocratique selon les politiques institutionnelles éducatives et culturelles.

2.2.2 L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe

Le 21ème siècle crée de nouveaux besoins en éducation. L'éducation à la citoyenneté connaît un renouveau notable depuis les derniers trente ans en France, en Grande-Bretagne, aux États-Unis et au Canada. Incivilités, chômage, violence et toutes les conséquences de la mondialisation de l'économie et de la crise des États-nations ont amené à inventer de nouvelles formes d'éducation à la citoyenneté (Xypas, 2003). L'éducation à la citoyenneté démocratique (O'Shea, 2003 ; Nikolaou, 2006 ; Bäckman & Trafford, 2008 ; Conseil de l'Europe, 2008), l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme (Conseil de l'Europe, 2003), l'éducation à la citoyenneté active (Kostoula-Makraki, 2008 ; Eurydice, 2012), l'éducation à la citoyenneté mondiale (Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2008 ; UNESCO, 2014/2015) ou cosmopolite (Osler & Starkey, 2003 ; Kontogiorgis, 2003), l'éducation à la citoyenneté européenne (Karakatsani, 2008 ; Eurydice, 2012) en sont quelques exemples.

Depuis 1997, le Conseil de l'Europe a décidé le développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique[24] *« fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens et la participation des jeunes à la société civile »* (Conseil de l'Europe, 2003, p.5). Au niveau politique a été élaborée la Déclaration et le programme de l'*Éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits*

[24] L'adjectif *démocratique* attribue une place importante au fait qu'il s'agit de la citoyenneté qui a comme base les principes et les valeurs des droits de l'Homme, le respect de la dignité humaine, le pluralisme, la diversité culturelle et la justice sociale (O'Shea, 2003). Pourtant dans les autres formes d'éducation où on n'y rajoute pas le mot *démocratique*, notamment l'éducation à la citoyenneté active et l'éducation à la citoyenneté tout court, le contexte démocratique est sous-jacent et ainsi, il n'y a pas de nécessité de le rajouter. En effet, souvent dans ce travail, les trois formes d'éducation à la citoyenneté se recoupent.

de l'homme du 7/5/1999. Au niveau opérationnel, les décisions sont mises en œuvre à travers des activités menées dans plusieurs domaines du conseil, tel que le programme *Éducation à la Citoyenneté Démocratique* (ECD) et le programme *Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux droits de l'homme*[25] (ECD/EDH). Ces deux programmes incluent des recommandations relatives à la citoyenneté aux États membres, c'est-à-dire des normes, de bonnes pratiques et un programme détaillé de mise en œuvre des politiques d'une ECD et d'une EDH. La définition de l'ECD de du Comité des ministres aux États membres est exprimée ainsi :

« L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit[26] *»* (Conseil de l'Europe, 2011, p.7). Selon la Déclaration, il s'agit d'une *« expérience d'apprentissage tout au long de la vie et un processus participatif développé dans des contextes variés : au sein de la famille, dans les institutions éducatives, sur les lieux de travail, dans le cadre d'organisations professionnelles, politiques et non gouvernementales, dans les collectivités locales, à travers les activités récréatives et culturelles et les médias, ainsi que les activités de protection et d'amélioration de l'environnement naturel et bâti »* (Conseil de l'Europe, 2003, p.8).

L'Encadré 1 indique les objectifs généraux de la première phase du programme de l'ECD du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe devrait, dans les années à venir (1997-2000), accroître ses efforts en vue :

- D'identifier et de développer des stratégies, des **moyens et des méthodes novateurs** et efficaces pour le renforcement du tissu démocratique de notre société ;
- D'explorer les **grandes questions** relatives à l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens ;
- D'échanger et de diffuser des connaissances, des expériences et de bonnes pratiques dans

[25] En 2011, on publiait la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'Homme sur le but de servir comme référence importante à tous ceux qui s'occupent de l'éducation à la citoyenneté.

[26] Sur le site Internet du Conseil de l'Europe https://wcd.coe.int (consulté le 20 mars 2013)

toute l'Europe ;

- de fournir une assistance aux réformes de l'éducation et autres politiques pertinentes ;
- de développer une plate-forme pour l'établissement de réseaux et de **partenariats** ;
- de promouvoir la prise de conscience par les individus de leurs **droits** et la compréhension de leurs **responsabilités**.

Encadré 1 : Objectifs du programme de l'ECD fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens (source : Conseil de l'Europe, 2003, p. 10)

La deuxième phase du programme (2001-2004) a été consacrée à développer des politiques, à établir un réseau de coordinateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique des États membres et à préparer l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation prévue pour 2005.

2.2.3 Les constituantes de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Pour exercer une éducation à la citoyenneté, il est d'abord nécessaire de préciser le statut de l'élève qu'il soit enfant ou adolescent. Selon J. Le Gal (2002), il y en a deux positionnements, dont la première voit l'enfant comme un citoyen en devenir et donc les pratiques d'initiation au débat, au vote et à la participation à l'école sont des pratiques pour *« jouer la démocratie »*, mais qui risquent de ne pas avoir de sens pour les enfants. La deuxième considère l'enfant comme étant déjà citoyen qui peut exercer ses libertés, son droit à la participation en construisant des savoirs et des compétences nécessaires. Entre ces deux options contradictoires, nous adoptons la deuxième que nous considérons comme condition afin d'avancer dans notre discours concernant une éducation à la citoyenneté démocratique hors les murs de l'école, mais, avec comme sujets, toujours les élèves. Ainsi, nous approchons et nous comprenons l'ECD sous cet angle.

« L'ECD repose sur les principes fondamentaux des droits de l'Homme […] fait en particulier référence aux droits et responsabilités, à l'engagement, à la participation et à l'appartenance, ainsi qu'au respect de la diversité » (Conseil de l'Europe, 2003). Elle met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités, la participation et le respect de la diversité :

Les droits et les responsabilités

La citoyenneté se définissant sur l'axe dialectique des droits et des devoirs, l'éducation à la citoyenneté ne pourrait pas ne pas inclure cette dimension. Les sociétés démocratiques édictent des règles communes qui s'appliquent, de la même manière, à tous les individus. Toutefois, l'exercice de la citoyenneté ne peut pas se limiter au respect des contraintes et vise à garantir des droits et des libertés à tous et à chacun (Flavier, 2014). L'éducation à la citoyenneté démocratique

comprend *« l'ensemble des pratiques et activités qui préparent les personnes à vivre dans une société démocratique, par l'exercice actif de leurs droits et devoirs »*. Elle *« vise à essaimer une culture des droits de l'Homme susceptible d'assurer le plein respect de ces droits et la prise de conscience des responsabilités qui en découlent »* (Conseil de l'Europe, 2003, p.8). Les droits de l'Homme sont parmi les points clés du programme, y compris leur dimension sociale et l'obligation de chacun de respecter les droits d'autrui. Car, avec les devoirs (responsabilités) du citoyen, ils consistent la base de la démocratie et des fondements de la citoyenneté moderne (Le Gal, 2002).

L'Éducation à la citoyenneté démocratique inclut l'Éducation aux Droits de l'Homme. Elles se recoupent puisque les droits qui sont importants pour la citoyenneté, tels que le droit à la liberté d'expression font partie des droits fondamentaux classiques et relèvent aussi bien du domaine de l'EDH que de celui de l'ECD. En promettant le respect des droits de l'Homme, le Conseil de l'Europe considère que l'ECD contribue à la cohésion sociale. Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique, il est important pour tout individu d'apprendre les règles de la vie en collectivité ainsi que l'origine de ces règles, leur évolution et leurs buts.

En s'appuyant sur la convention internationale des droits de l'enfant, Le Gal (2002) et d'autres auteurs affirment que l'enfant doit être vu comme une personne et un citoyen apte à exercer des droits et des libertés. F. Audigier (2005) souligne l'importance de respecter les droits des personnes, notamment des élèves, à l'intérieur des classes ou dans les autres institutions éducatives. *« Le socle de l'ECD est une éducation aux droits et une éducation aux pouvoirs »*, nous rappelle l'auteur suisse. Il s'agit d'une *« éducation aux droits qui est aussi éducation aux obligations, éducation aux pouvoirs qui n'est en rien un déni des autorités légales et légitimes. Il n'y a rien d'antinomique, au contraire, entre le rappel des règles et de la loi et le fait d'attribuer aux élèves des droits, des libertés »* (Audigier, 2005, p.28). Il importe de développer des citoyens qui seront informés de leurs droits et de leurs obligations, qui réfléchissent aux valeurs qui légitiment les sociétés démocratiques ainsi qu'aux exigences qui appelle le développement de ces valeurs. Audigier nous prévient de ne pas dire que les droits sont des idées abstraites et éloignées de notre expérience quotidienne parce que ce n'est pas le cas. Il est essentiel que les jeunes connaissent aussi leurs obligations qui correspondent en même temps à des droits, qui sont nécessaires pour que les espaces de liberté ainsi délimités puissent être socialement viables. Par exemple, de se dire que j'ai droit à la culture et au patrimoine culturel, mais en même temps je dois aussi protéger et respecter ce patrimoine.

En outre, dans les classes multiculturelles où les élèves présentent une grande variété d'identités culturelles et nationales et ils portent en eux-mêmes une pluralité d'identités qui coexistent, l'un des rôles de l'éducation à la citoyenneté consiste à expliciter cette pluralité identitaire, à examiner ce qu'il en ressort en termes de droits et d'obligations, puis à étudier les conditions du vivre ensemble, ainsi que d'autres problèmes sociaux (Heimberg, 2007).

La participation active

Un des objectifs de l'ECD est d'*« aider les élèves, les jeunes et les adultes à participer activement et de manière responsable à la prise de décisions dans leurs communautés »* (O'Shea, 2003, p.10). La participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, *« est la clé de la promotion et du renforcement d'une culture démocratique fondée sur la conscience de valeurs fondamentales communes, telles que les droits de l'Homme et les libertés, l'égalité dans la différence et la primauté du droit »* (*Ibid.*, p.10). La participation garantit que chaque personne ait sa place au développement de la société dans laquelle il vit et qu'il puisse contribuer à son évolution. En tant que pierre angulaire de la démocratie, la participation aux processus décisionnels publics et à la vie civique, en général, assure sa stabilité. La participation ne pourrait pas ne pas être une qualité déterminante de l'éducation à la citoyenneté.

Au sein de la vie scolaire, la participation prend la forme des trois mécanismes : l'élection de délégués de classe et la constitution d'un conseil de classe, l'élection d'un conseil d'élèves, la représentation des élèves au sein des organes de gestion de l'établissement (Eurydice, 2012). Aussi, toute la culture scolaire est censée être caractérisée par des éléments qui permettent aux élèves de participer activement à la gouvernance de leur établissement scolaire ou au processus de leur apprentissage.

Le dialogue entre les gens, les communautés et les institutions joue un rôle important à la promotion de la participation. Dans le cadre de l'ECD, les pratiques qui offrent la possibilité aux apprenants de participer activement, de développer des aptitudes à la participation et de réduire les obstacles qui s'y opposent sont des pratiques qui promeuvent la participation (O'Shea, 2003). Comme J. Dewey et C. Freinet ont prouvé, les individus ou les groupes apprennent mieux quand ils participent activement à leur apprentissage (Houssaye, 2002). De même, c'est en participant concrètement qu'on apprend la participation. Afin que le citoyen puisse participer activement aux choses publiques, il faudrait au préalable que, à travers des méthodes d'apprentissages, il acquiert

l'expérience de résoudre des problèmes (Nikolaou, 2006). Une manière d'éduquer les enfants à une citoyenneté active démocratique est de leur offrir des possibilités concrètes d'expérimenter une participation active dans l'environnement qu'ils fréquentent, c'est-à-dire dans l'établissement scolaire ou en dehors de l'école. L'engagement envers les autres en encourageant les incitatives en liaison avec des associations est encore une proposition sur ce chemin de l'ECD (Eurydice, 2005).

Le respect de la diversité

La conscience de la valeur de la diversité, la promotion du dialogue interculturel[27] et interreligieux, l'instauration d'un respect mutuel pour la dignité humaine et les valeurs partagées sont des éléments importants de l'ECD, selon le Conseil de l'Europe. L'éducation à la citoyenneté démocratique *« implique de s'engager à améliorer constamment la qualité de la vie des membres de la collectivité en s'employant à éliminer les obstacles et les causes de division »* (O'Shea, 2003, p.21). Elle *« prépare la population à vivre dans une société pluriculturelle et à faire face à la différence de manière informée, raisonnable, tolérante et morale »* (Conseil de l'Europe, 2003, p.8). La lutte contre le racisme, la xénophobie et la non-violence sont aussi citées en tant que buts de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La notion de la citoyenneté est liée à la diversité culturelle par de nombreux curriculums d'enseignement, car *« toute société est par définition multiculturelle »* (Schnapper, 2011, p. 233). Comme le propose Boubaker (2004), il vaut mieux faire une lecture de la diversité culturelle ouverte à la complexité, à l'incertain, au variable, au nouveau et de penser les cultures et les identités comme des réalités évolutives au cœur des relations et des confrontations entre groupes. Car, *« source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant »* (UNESCO, 2001, article 1). Le Conseil de l'Europe met l'accent sur la dimension européenne de l'enseignement et de la formation des citoyens actifs qui exprimeront le respect nécessaire pour la diversité culturelle et le dialogue interculturel. Ainsi, l'ECD inclut l'éducation interculturelle, comme nous l'avons vu plus haut (Bäckman & Trafford, 2008).

[27] Le préfixe *inter-* du terme *interculturel* renvoie à une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Il désigne la manière dont on voit l'autre, la manière dont chacun se voit et se présente à l'autre. L'expression *dialogue interculturel* est un abus du langage, selon Abdallah-Pretceille (2011), puisqu'elle s'appuie sur une confusion entre l'objet et l'analyse portée sur lui (p. 50).

Dans le cadre scolaire, cette dimension se traduit par la création d'un sentiment d'engagement commun chez l'ensemble des élèves (McAndrew, 2006) et par leur formation de travailler en équipe et de cohabiter avec des personnes d'horizons divers. Parce que les valeurs démocratiques telles que le respect de la diversité qui sont défendues par l'école ne prennent de sens pour les élèves que si elles sont dictées et prescrites, sans la moindre réflexion, sans la moindre possibilité d'en comprendre petit à petit leur pertinence et leur légitimité à partir de cas concrets (Heimberg, 2007).

2.2.4 La pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique

La majorité des auteurs donne au concept de la citoyenneté des éléments semblables : des connaissances, des compétences, des valeurs et la participation. Pourtant il y a des divergences entre les travaux sur le rôle, la nature et l'importance de chaque élément. Aussi, selon le Conseil de l'Europe (2003), au niveau de contenu, il y a trois objectifs principaux de l'éducation à la citoyenneté démocratique :

1) Le savoir. Appréhender des connaissances des institutions civiles et politiques et des problèmes sociaux ainsi que des notions politiques, autrement dit de la culture politique. Par exemple, les lois et les règles, les droits humains, les médias, la diversité, l'économie, l'immigration, des problèmes sociaux actuels, des constitutions nationales, la reconnaissance du patrimoine culturel et historique, la promotion de la diversité culturelle et linguistique de la société, etc. Cependant, l'éducation à la citoyenneté ne se limite ni à l'instruction ni à l'acquisition des connaissances.

2) Le savoir-faire. Développer certaines capacités, comme l'esprit critique, la coopération, le discernement et l'écoute active. Le Conseil de l'Europe (2003) propose, précisément, de reposer la mise en œuvre du programme de l'ECD sur l'acquisition de compétences clés, afin d'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et à lutter contre le nationalisme agressif et l'intolérance ainsi que d'éliminer l'extrémisme et les phénomènes de violences. Ces compétences sont :

- résoudre les conflits de manière non violente ;
- argumenter et défendre son point de vue ;
- entendre, comprendre et interpréter les arguments des autres ;
- reconnaître et accepter les différences ;
- faire des choix, considérer des alternatives et les soumettre à une analyse éthique ;

- assumer des responsabilités partagées ;
- établir avec les autres des relations constructives et non agressives ;
- développer l'esprit critique concernant l'information, les modèles de pensée, les conceptions philosophiques, religieuses, sociales, politiques et culturelles (Conseil de l'Europe, 2003, p.30).

3) Le savoir-être. Promouvoir des valeurs ainsi que des attitudes et des aptitudes personnelles et sociales (les comportements politiques et moraux attendus) qui favorisent la participation active et l'implication de l'individu dans la vie locale, telle que le respect de la justice et de la démocratie, la tolérance, la solidarité, la reconnaissance et le respect de soi-même et d'autrui (Eurydice, 2005). Ce dernier aspect est le point distinct entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation civique[28] et qui, telle qu'elle est enseignée à l'école aujourd'hui, privilégie la transmission de connaissances. L'importance des valeurs est régulièrement affirmée sur les papiers officiels de différents États en Europe (Audigier, 2012). Comme nous l'avons vu auparavant, l'ECD met l'accent sur les valeurs qui sont à la base de l'idée de démocratie et des droits de l'Homme (O'Shea, 2003).

L'enjeu pédagogique de l'éducation à la citoyenneté est très important. Autrement dit, l'éducation à la citoyenneté réside autant dans le choix des connaissances diffusées que dans le choix des méthodes d'enseignement[29]. Il y a toute une méthodologie derrière ce processus d'apprentissage qui suit les principes et les objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Afin de passer d'une attitude passive à une approche de participation active, certaines stratégies sont proposées :

- Inviter les élèves à participer activement à la construction de leur connaissance. L'approche de l'éducation à la citoyenneté place l'élève au centre du processus éducatif et donc l'expérience, les besoins et les intérêts de l'individu sont le point de départ de l'apprentissage. Il est important d'accepter le contenu des savoirs en tant que partie intégrale de la pensée ainsi que de prendre en compte les intérêts de l'élève. L'élève est aussi encouragé à apprendre comment apprendre, c'est-à-dire de développer la *métacognition* (Nikolaou, 2006). Il n'est plus passif

[28] Une autre différence entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation civique est que cette dernière est une discipline scolaire à part entière qui bénéfice d'un programme officiel et d'un cadre horaire défini dans l'emploi de temps des élèves (Bäckman & Trafford, 2008, p. 93). Pourtant, selon Audigier (2005), l'éducation civique est synonyme de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation citoyenne.

[29] *Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelles et collectives*, Rapport du groupe de Sciences de la Vie et de la Terre, IGEN, octobre 2001.

en tant qu'apprenant, mais, au contraire, il participe à la résolution des problèmes et à la prise de décisions dans le cadre scolaire et lors des projets pédagogiques.

- Valoriser la diversité culturelle, religieuse et sociale. Dans les classes pluriculturelles, il s'avère que les éducateurs offrent aux apprenants un environnement d'apprentissage qui correspond aux intérêts et aux besoins de l'ensemble des élèves, à travers des connexions et des interactions interculturelles (Atkinson, 2011). B. Charlot (2002) souligne qu' *« une éducation qui ne prend pas en compte les racines de l'enfant le plonge dans des contradictions qui peuvent entraîner un échec scolaire »* (p.139). Effectivement, les enfants qui ne partagent pas la même culture que leurs camarades de classe ont les mêmes droits que ces derniers. Ainsi, une pédagogie qui valorise cette diversité, qu'elle soit culturelle ou religieuse, est attendue afin d'éduquer à la citoyenneté démocratique.
- *« Learning by doing »*. Selon O'Shea (2003), les méthodes de l'éducation à la citoyenneté offrent à l'apprenant les moyens de penser, de réfléchir et de faire. Il s'agit ainsi des méthodes actives ou, autrement dit, empiriques. Lors des méthodes de pédagogie active, c'est davantage de liberté qui est accordée à chaque élève dans son processus d'apprentissage (Janner-Raimondi *et al*, 2014). Le développement de la pensée critique chez les élèves est une des méthodes proposées pour une éducation à la citoyenneté. L'apprenant est encouragé à développer et à utiliser des aptitudes à la réflexion critique à travers le dialogue réflexif (Kostoula-Makraki, 2008). Rechercher, analyser, critiquer, constater, et puis présenter son opinion devant un public, ce sont les compétences que les personnes acquièrent à travers des activités de l'éducation à la citoyenneté. L'apprentissage réflexif dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté permet la pensée critique et l'élaboration des idées de l'apprenant. Il s'agit du *« processus par lequel un individu ou un groupe analyse activement ce qui s'est passé »* (O'Shea, 2003, p.16) ; c'est ce qui donne du sens à l'action et réciproquement. Quelques exemples d'activités réflexives peuvent comprendre l'utilisation de journaux de bord, de revues, de registres et l'échange en petits groupes sur ce qui s'est passé ou ce qui a été appris.

Selon Diduck (1999), les institutions éducatives et sociales sont censées faire usage de cette philosophie et cette méthodologie de l'ECD. Des études au niveau européen (Bäckman & Trafford, 2008) et au niveau mondial (UNESCO, 2015) ont identifié de bonnes pratiques d'éducation à la citoyenneté et présentent les choix des méthodes d'enseignement les plus répandus en éducation formelle. Voici ces méthodes :

- le jeu de rôle où les élèves se voient attribuer un rôle dans des scénarios divers ou ils ont à faire face à un dilemme éthique ;
- les questions ouvertes ;
- le débat (en tant que forme de travail dynamique), la discussion et autres dispositifs d'écoute ;
- l'apprentissage à partir de problèmes actuels, la vie réelle au centre de l'apprentissage. Les débats à partir de la vie réelle s'inscrivent dans la méthode dite « réaliste » qui vise à rendre les jeunes attentifs aux problèmes du temps, aux dysfonctionnements sociaux, aux injustices qui affectent la collectivité (Mougniotte, 2002). Il s'agit des *« questions socialement vives »* (Legardez & Simonneaux, 2006).
- le travail sur un projet pédagogique. La pédagogie de projets, reposant sur l'adoption d'un objectif concerté, partagé et réalisé collectivement, est recommandée par les instances du Conseil de l'Europe et par un nombre d'auteurs en Sciences de l'Éducation (Couëdel *et al*, 2015)
- l'apprentissage collaboratif entre les élèves et entre les enseignants aussi. Il consiste à apprendre avec les autres et a comme élément principal l'interaction. Les activités coopératives contribuent à encourager les élèves à aborder et à résoudre des problèmes ensemble en travaillant au sein des projets collectifs. Ils permettent également les jeunes à mieux s'exprimer (O'Shea, 2003).
- l'ouverture de l'école au monde extérieur, les collaborations avec d'autres institutions, l'ouverture vers l'ailleurs et les autres acteurs ;
- la collaboration avec le monde civile (ONG, associations, collectivités locales).

Ensuite, F. Audigier (2005) rajoute quelques orientations comme le changement de position de la part des enseignants, des adultes, par rapport aux pouvoirs et aux libertés dévolus aux élèves, la mise en place de dispositifs de régulation, de décision et de pouvoir, l'incertitude dans le rapport de l'élève à la connaissance, etc.

Suite à une revue de bonnes pratiques recueillies par le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO, nous reconnaissons que les pratiques qui sont utilisées par les enseignants et les autres intervenants en éducation et en formation varient, en étant d'un côté traditionnelles ou de l'autre côté innovantes. Parfois, l'éducation à la citoyenneté prend la forme d'une discipline à part entière, à laquelle on accorde une heure par semaine (éducation civique) qui se limite à l'acquisition des connaissances. Souvent, on assigne à tous les professeurs, quelle que soit leur discipline, un rôle d'éducation à la citoyenneté, ou encore on l'attribue, formellement ou pas, aux professeurs d'histoire et de géographie (Perrenoud, 2011). D'autres fois, l'éducation à la citoyenneté fait

partie d'un apprentissage transdisciplinaire ou d'une collaboration entre l'éducation formelle et non formelle ou de la société civile.

Aujourd'hui, nous sommes conscients qu'on n'apprend pas seulement de ce qu'on nous enseigne, mais dans une grande variété de contextes dans lesquels nous participons. Ainsi, même si l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans un curriculum (dans le cadre de l'éducation civique), si l'organisation interne de l'institution éducative n'est pas démocratique en soi, les effets chez les attitudes et les comportements des élèves seront négatifs (Couloubaritsis, 2007). Comme le disait Dewey (1990), pour apprendre à exercer la démocratie il faut la pratiquer d'abord. La gouvernance démocratique des établissements éducatifs est encore un élément important de l'ECD (Bäckman & Trafford, 2008).

Certains chercheurs ont montré que des pratiques innovantes, avec la collaboration de l'éducation formelle et non formelle, montrent le chemin d'une culture d'éducation à la citoyenneté démocratique bien conçue et pratiquée. Car, une telle méthode pédagogique :

- donne aux élèves la place pour développer leur confiance en soi ;
- leur permet de découvrir et de s'approprier les enjeux actuels du monde ;
- leur donne l'occasion de s'exprimer et de participer à la vie scolaire, à la vie de la communauté et à la société en général ;
- leur offre l'expérience afin qu'ils puissent revendiquer leurs droits et prendre leurs responsabilités (Christopoulou *et al*, 2008).

Pour toutes les raisons présentées, selon Bäckman et Trafford (2008), l'éducation à la citoyenneté démocratique devrait être au centre des réformes et de la mise en œuvre des politiques éducatives. Mais aussi, tous les moyens d'éducation et de formation, qu'ils soient formels, non formels ou informels, ont un rôle à jouer dans l'éducation à la citoyenneté et ils sont utiles pour la promotion de ses principes et la réalisation de ses objectifs. Car, il s'agit d'un processus éducatif qui dure tout au long de la vie de l'individu et s'adresse à tous les groupes sociaux (Nikolaou, 2006).

Certes, l'éducation du citoyen évolue en fonction du type de société dont il est le citoyen (Mougniotte, 2002). Il y a un lien très étroit entre le modèle de citoyenneté que la société adopte et les pratiques des institutions éducatives de cette société (Crick, 2000). Chaque nation européenne traite différemment les problématiques liées à l'enseignement des valeurs et du civisme sur son territoire (Crick, 2000 ; Fillion, 2012), même si les orientations supranationales, notamment européennes, sont spécifiques. Les politiques de l'UE et les recommandations du

Conseil de l'Europe visent clairement à renforcer le rôle des institutions éducatives au développement de la citoyenneté démocratique. En théorie, l'éducation à la citoyenneté démocratique est une dimension du projet éducatif de l'institution scolaire en France et en Grèce. Pourtant l'étude de Bîrzéa (2005) avait montré qu'une forte différence subsistait entre les politiques adoptées et les pratiques réelles au regard de l'ECD en Europe.

Éduquer à la citoyenneté démocratique en France

Comme nous avons expliqué plus haut, l'État français du 19ème siècle, qui se voulait éducateur, exerçait de la pression, par le biais de l'école, sous forme d'un endoctrinement qui s'inscrivait dans les programmes de l'éducation civique dans le cadre scolaire. Depuis les années 1980, l'éducation à la citoyenneté est redevenue une mission essentielle du système éducatif en France. Selon les textes officiels, elle répond à l'essoufflement de la démocratisation et elle vise à rétablir la paix dans l'établissement scolaire. À long terme, elle vise à développer des valeurs collectives afin de combattre les incivilités et les phénomènes de communautarisme. Dans le discours officiel, l'éducation à la citoyenneté est toujours synonyme de la promotion des valeurs républicaines. L'article 2 de la loi d'orientation et le programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 soulignent que, outre la transmission des connaissances, la nation française *« fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre […] d'exercer sa citoyenneté ».* Ainsi, cette loi associe éducation à la citoyenneté et valeurs républicaines.

Aujourd'hui, le nouveau *socle commun de connaissances, de compétences et de cultures*, décidé par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, est censé préparer les élèves à l'exercice futur de leur citoyenneté démocratique. *« Il implique une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain*[30] *».* Les textes du ministère de l'Éducation nationale font référence à une éducation à la citoyenneté, mais aussi aux comportements responsables, ainsi qu'à une éducation au jugement et au sens des responsabilités individuelles et collectives[31]. Il s'agit de former des citoyens autonomes, qui comprennent et respectent les lois et qui sont capables de se donner des règles et d'adopter des comportements

[30] Phrase inscrite dans le Socle commun de connaissances et de compétences et de culture (2015). http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 2 juin 2015).

[31] Éducation à la citoyenneté et aux comportements responsables en Angleterre, en Ecosse et en France. Etude comparative (2009), p. 2.

responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. Parmi les compétences du citoyen, il y a le pouvoir de réfléchir autour des thèmes d'actualité, de pouvoir débattre et de faire preuve de discernement, autrement dit, de faire preuve de bon sens, d'argumenter, de pouvoir convaincre son interlocuteur, de justifier son choix et de revendiquer. L'éducation à la citoyenneté a également comme objectif de développer, chez les futurs citoyens, leur engagement et la prise d'initiatives à travers l'éducation à la solidarité et au respect de la différence. Encore un objectif, celui de la conscience des enjeux nationaux et européens et le développement d'un sentiment d'appartenance (devoir de mémoire).

La France consacre un nombre d'heures conséquent à l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle est au programme des douze années de l'école primaire et secondaire. Mais, l'exercice de la citoyenneté à l'école englobe tous les aspects de la vie scolaire, même le périscolaire et les sorties. On attend donc des établissements de devenir à la fois des lieux d'intégration des repères de la vie en société et d'apprentissage de la norme et un lieu où l'élève puisse expérimenter sa participation active et responsable telle que la démocratie attend de chaque citoyen. La France est le premier pays où l'éducation à la citoyenneté est enseignée dès l'âge de six ans et où on y consacre environ 30 heures annuellement à l'école primaire (Eurydice, 2012).

Xypas (2003) reconnaît quatre dimensions du concept de la citoyenneté et les décrivent en les mettant en rapport avec la vie scolaire : une dimension politique, une juridique, une éthique et une affective. La dimension éthique de la citoyenneté est la conception, où aux droits nationaux promulgués par les États, on oppose les droits de l'Homme, les droits du citoyen, les droits des minorités, etc. La dimension éthique est la plus présente au sein du système scolaire français, car les programmes et les curriculums insistent sur l'ouverture à l'autre, aux différentes langues, aux cultures, aux religions et aux conceptions du monde. Le mouvement Freinet et la pédagogie institutionnelle ont abordé l'éducation à la citoyenneté tant sur le plan théorique que sur celui des pratiques pédagogiques. De nombreux ouvrages leur sont déjà consacrés. Lors de cette thèse de doctorat, nous n'allons pas approfondir la méthode institutionnalisée, car nous allons focaliser sur l'apprentissage non formel.

Éduquer à la citoyenneté démocratique en Grèce

En Grèce, l'éducation à la citoyenneté est devenue le sujet des travaux de recherche dans le cadre de l'éducation formelle. D. Karakatsani (2008) attend de l'éducation de, non seulement créer des citoyens informés, mais également de les équiper avec des compétences et des valeurs, voire des

outils d'apprentissage qui auront comme résultat leur participation active et leur responsabilité envers la société. L'école grecque, à travers les programmes d'études, vise à cela. Pourtant la chercheur insiste sur la méthodologie mise en place par les enseignants afin d'atteindre cet objectif. À ce sujet, en Grèce, aussi bien que dans d'autres pays européens, il existe une divergence entre la théorie et la pratique (Karakatsani, 2008). Dans la pratique, l'éducation à la citoyenneté exerce une approche instrumentale et monolithique en fournissant aux élèves, principalement, des informations sur les institutions et les systèmes politiques (Couloubaritsis, 2007).

Dans l'éducation nationale, le cours d'*Éducation sociale et civique* remplit une partie de la mission de l'ECD. La Grèce est parmi les pays où l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'une matière séparée obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire - on y consacre quatre ans (Eurydice, 2012). Également, tout au long de la vie scolaire, l'élève croisera des notions qui y sont liées. Leur rôle, les droits et les responsabilités du citoyen et l'organisation de l'état sont quelques thèmes abordés dans le cadre de cette discipline. Le manuel destiné aux élèves âgés de dix ans, dans son introduction, présente les objectifs d'une manière ludique à travers d'un personnage qui s'adresse directement à eux : *« Venez vous joindre à nous pour connaître notre rôle en tant que citoyens. Nous étudierons ensemble les droits et les obligations et apprendrons l'organisation de notre État. Cette connaissance nous aidera à prendre des décisions sur les questions relatives à nous et aux autres. Ensemble, nous allons trouver des moyens d'action dans le but de construire une société avec des citoyens actifs et responsables »* (manuel pour l'élève, 5e). À titre indicatif, en ce qui a trait aux droits, les élèves se familiarisent avec les droits fondamentaux énoncés dans la Déclaration universelle de l'ONU (1948), ainsi que sur les droits des enfants protégés par la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). Ensuite, les élèves abordent les droits de l'individu, qui sont protégés par la Constitution grecque et en particulier les droits individuels, sociaux et politiques.

De plus, pour ce qui est des objectifs de l'école grecque sur la diversité, le programme interdisciplinaire d'études (DEPPS) promeut, *« l'ouverture culturelle, le renforcement de l'identité nationale et culturelle des élèves, la prise en compte du rôle des différents groupes dont ils sont membres ainsi que l'acceptation de la diversité et du pluralisme »* (DEPPS, p.230). Nous constatons l'usage des aspects contradictoires qui témoignent les difficultés de l'État grec à oublier son passé patriotique au détriment de la diversité culturelle omniprésente dans l'école grecque de nos jours. La contradiction devient encore plus présente quand nous lisons la loi FEK 303B/13-03 de 2003 sur les objectifs de l'éducation en Grèce. L'État semble, précisément,

reconnaître la présence d'une diversité des traits culturels, linguistiques, ethniques et socio-économiques dans la société grecque. Ainsi, la loi propose de remplacer le modèle national grec de culture unique et de lutter contre le racisme et la xénophobie. Pour ce faire, au niveau éducatif, on propose le respect des valeurs humanistes et la mise en place des pratiques qui répondent aux besoins mentaux et affectifs de tous les élèves ainsi qu'à leurs intérêts.

En 2007, A. Couloubaritsis proposait des modifications au programme d'études de l'école grecque afin de rendre l'éducation à la citoyenneté active cohérente, significative et utile à la vie des élèves. Souvent, en Grèce, l'éducation à la citoyenneté est synonyme d'une éducation au développement durable et à la protection de l'environnement.

2.2.5 Critique et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Des auteurs ont émis leur avis sur la question de la pertinence et de la légitimité des *« éducations à »*, y compris l'éducation à la citoyenneté (Fabre, 2014). On examine les politiques de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective critique visant à déterminer ses apports, mais aussi ses limites potentielles en éducation non formelle, notamment en éducation muséale. En tant que normes proposées aux États membres des institutions européennes et le Conseil de l'Europe, elles semblent être des défenseurs de la démocratie. Pourtant elles risquent de ne pas être de véritables défenseurs. Les discours à propos de la citoyenneté et la démocratie viennent des centres des pouvoirs politiques, nationaux ou supranationaux ou des institutions éducatives et de recherche qui sont régis par ces pouvoirs. Ces derniers élaborent des politiques pour les citoyens, mais *in absentia* des citoyens. Toutefois, ces discours vont de pair avec les idéaux de la démocratie tels que la participation et les droits humains.

Dans un travail comme le nôtre, il ne faut pas oublier de prendre en compte les raisons économiques qui se cachent derrière les politiques pour l'éducation à la citoyenneté et qui ne sont pas à cent pour cent favorables à la démocratie (Karalis & Balias, 2007). Certains chercheurs confirment le lien étroit qui existe entre l'éducation et l'économie de marché, ce qui explique pourquoi les États attachent une importance croissante à l'éducation tout au long de la vie (Nuissl, 2001). Selon Karalis et Balias (2007), les politiques européennes pour l'éducation tout au long de la vie et l'éducation à la citoyenneté semblent servir d'abord les intérêts du marché et, dans un second temps, les principes et les idéaux de la démocratie.

A. Mougniotte (2002) propose que l'éducation du citoyen tienne compte du fait que le citoyen est un titulaire de droits et il est donc normal de l'en instruire pour qu'il en prenne conscience. En

tant que futur citoyen actif, il doit être conscient de ses devoirs et informé de ses responsabilités. Certes, il a une part de pouvoir dans une démocratie, ce que peut lui créer l'envie d'avoir un comportement hégémonique. Mougniotte souligne l'importance de l'éducation dans le sens de créer un équilibre entre la connaissance des droits et la conscience des devoirs du citoyen. Cet équilibre est souvent proposé au sein des termes de la solidarité et de l'autonomie (Janner-Raimondi *et al*, 2014).

Il y a encore un risque qui caractérise nos sociétés consuméristes ; le risque que le citoyen soit tenté par l'individualisme et perde le sens de l'intérêt général. L'indifférence pour le bien commun pour ne s'occuper que de ses intérêts personnels au détriment du bien collectif au sein de son groupe social, peut résulter en un climat de rivalité (Mougniotte, 2002). L'axe collectif/individuel pose l'enjeu du comment concilier l'universel et le singulier du citoyen (Janner-Raimondi *et al*, 2014).

Un autre paradoxe dans le programme d'une éducation à la citoyenneté démocratique réside dans une vieille question posée par Rousseau : *« Est-ce qu'il faut former le citoyen ou l'homme ? »*. *Question* de caractère contradictoire entre l'éveil au sens de l'État, et le sentiment patriotique (quand il s'agit d'une citoyenneté dans le sens strict de l'État-nation) et l'éveil au discernement et au respect des droits de l'être humain et des valeurs universelles. Aujourd'hui, certains chercheurs soulignent que *« la République n'éduquera plus »* en France (Nique & Lelièvre, 1993). Ce n'est plus ce qui est attendu de l'école.

L'éducation à la citoyenneté européenne a aussi des éléments ambitieux. Les textes et les discours officiels donnent l'impression que tout fonctionne comme si la vie sociale est faite de respect, de tolérance, d'ouverture, de solidarité, de liberté et de justice. Les finalités de l'ECD, pour ce qui est de la promotion des valeurs centrées sur les droits humains, la promotion des peuples et de la paix semblent être ambitieuses. Notamment, la limite s'accroît quand il s'agit d'une référence aux valeurs universelles, que nous avons des difficultés à cerner et à mettre en œuvre (Mougniotte, 2002).

In fine, F. Audigier appelle la citoyenneté mondiale une *utopie* alors que des curriculums dans plusieurs pays européens ont comme préoccupation de former un élève qui puisse se sentir chez lui en ayant une identité cosmopolite (Popkewitz, 1998 ; Mansilla & Gardner, 2007).

2.2.6 L'éducation à la citoyenneté démocratique dans des cadres éducatifs non formels

Pour certains auteurs, la question de l'éducation à la citoyenneté démocratique se pose dans les secteurs formels, informels et non formels. *« Qu'elle soit formelle ou non formelle, initiale ou continue, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation a un rôle majeur pour le développement d'une citoyenneté active, de la qualité de la participation à une société démocratique et pour la promotion de la culture démocratique »* (Ostini, 2005, p.67).

Pour le Conseil de l'Europe (2003), *« les politiques visant à ancrer une éducation durable à la citoyenneté démocratique doivent se concentrer sur l'éducation tant formelle que non formelle et renforcer les synergies et les apports positifs réciproques entre ces deux formes d'apprentissage »* (p.22). Toute action éducative, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, peut être considérée comme une composante de l'éducation à la citoyenneté démocratique une fois qu'elle permet à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, tout en respectant les droits d'autrui. Les contextes des lieux d'exercice d'une ECD sont, entre autres, les institutions éducatives et les activités récréatives et culturelles. Si de telles pratiques éducatives non formelles arrivent à éduquer aux droits et aux devoirs de jeunes et futurs citoyens, il s'agit d'une application de l'ECD comme elle est prescrite par le Conseil de l'Europe et les politiques européennes.

On voit que les lieux d'apprentissage non formel sont aussi concernés et peuvent aussi s'impliquer pour éduquer les jeunes à la citoyenneté démocratique. Ainsi, la conception scolaire de l'éducation à la citoyenneté, abordée par F. Audigier et les autres auteurs mentionnés auparavant, n'est qu'une seule facette de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Car, comment enseigner la citoyenneté active démocratique si l'on reste cantonné dans la salle de classe ? Les méthodes novatrices auxquelles le Conseil de l'Europe se réfère (voir Encadré 1) renvoient à l'éducation non formelle, l'éducation muséale incluse. En créant des partenariats avec l'éducation nationale afin d'aborder de grandes questions, telles que l'immigration, la colonisation, le fait religieux, etc., l'éducation à la citoyenneté peut se renforcer. La coopération entre l'éducation formelle et non formelle, le renforcement des liens entre les écoles et les porteurs d'éducation non formelle apparaît comme une bonne base d'innovation vers une éducation à la citoyenneté démocratique.

***

À partir de ce chapitre, nous pouvons retenir les éléments suivants :

- La citoyenneté ne peut pas se limiter au droit de vote. Ses dimensions civiles, culturelles et sociales sont aussi importantes dans les sociétés contemporaines.
- Le contenu du concept de la citoyenneté a changé et continue à changer sans cesse. Il s'agit d'un concept multidimensionnel qui se réfère à divers contenus qui sont parfois contradictoires.
- Les mutations socio-économiques, politiques et culturelles ont également modifié les finalités de l'éducation à la citoyenneté.
- Les droits et les devoirs, la participation active et le respect de la diversité sont les principes fondamentaux pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Il s'agit effectivement des éléments qui nous intéressent dans cette thèse de doctorat, car c'est la dimension civile de la citoyenneté qui va nous préoccuper. Pourtant nous vivons à une époque où il faut reconfigurer les notions de droits et de responsabilités de la citoyenneté, car le contexte est différent en parlant d'une citoyenneté qui dépasse l'État-nation.
- L'éducation non formelle peut être un vecteur d'éducation à la citoyenneté démocratique.

CHAPITRE 3

LE MUSÉE

CHAPITRE 3 - LE MUSÉE

Dans le Chapitre 3, nous allons expliciter le contenu et les caractéristiques de notre deuxième concept théorique, celui du *musée*. Il s'agit du concept qui définit aussi le terrain d'étude de notre thèse de doctorat. Plus précisément, nous allons expliquer ce que nous comprenons par *musée*, nous allons étudier les origines de cette institution culturelle, son rôle social et notamment éducatif, pour arriver à introduire le concept de l'éducation muséale qui nous intéresse davantage dans cette recherche. Nous allons également approfondir les caractéristiques et les constituantes de cette dernière en tant que forme d'éducation non formelle afin de justifier le sous-titre de notre thèse de doctorat *« Un exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle »*.

3.1 Brève histoire du musée dans le monde

En aval, nous allons présenter brièvement l'histoire mondiale des musées, en mettant le focus sur les deux pays qui nous intéressent dans cette recherche, la France et la Grèce. Le terme *musée* désigne *« aussi bien l'institution que l'établissement ou le lieu prévu à la sélection, l'étude et la présentation des témoins matériels et immatériels de l'Homme et de son environnement »* (Mairesse, 2011, p.271). Dans notre thèse de doctorat, nous mettons l'accent sur le musée en tant qu'institution. En suivant la définition de Nikonanou (2007), sous l'appellation *musée*, nous comprenons toute forme de musée, qu'il soit site culturel ou artistique, site archéologique, endroit historique, monument, librairie ou autre[32].

Afin de pouvoir étudier au mieux une institution, telle que le musée dans notre cas, il faudrait nous interroger d'où elle vient. Ainsi, ce voyage historique nous permettra d'entrevoir ses origines et les transformations qu'elle a subites au cours des années dans les différentes sociétés. En examinant les dimensions historiques des musées dans le monde, et notamment en Europe où se situent les musées que nous étudions, nous allons pouvoir mieux comprendre le rôle que cette institution a tenu au fil des ans pour, par la suite, préciser son rôle actuel et futur.

[32] Dans Xochelis, 2007, p. 459.

Le musée au fil des ans

Le terme *musée* vient du grec *Mouseion* qui, pendant l'Antiquité classique, signifiait *« le temple des Muses »,* des neuf déesses qui protégeaient les arts[33]. Pourtant, sous l'angle de l'histoire des collections, ce temple n'a pas beaucoup de traits en commun avec un musée comme on le comprend aujourd'hui. Pour certains chercheurs, le premier musée le plus connu a été fondé en Alexandrie en l'an 306 avant notre ère. Il s'agissait de la bibliothèque d'Alexandrie, assez éloignée du musée classique, qui ne se présente pas seulement comme un lieu de conservation des livres, mais surtout comme un lieu de rencontre et d'exposition des idées par les échanges entre les participants. C'était un lieu des convergences et de stimulation de la pensée, un lieu d'interculturalités - si nous pouvons utiliser des mots modernes - puisque les savoirs provenaient de diverses sources du bassin de la Méditerranée (Chaumier, 2011). D'autre part, pour F. Mairesse (2011), il est préférable de considérer la pinacothèque sur l'Acropole d'Athènes ou le Trésor des Athéniens à Delphes comme les premières collections. Cependant, l'origine du musée dans son acception antique est antérieure à l'Alexandrie. M. Doulgeridis (2006) présente qu'en Mésopotamie (en 6ème siècle avant J-C.), ils existaient des espaces spéciaux pour exposer des objets à des fins éducatives, notamment le temple de la ville Ur qui était une école de caractère muséal où l'on trouvait des objets des périodes historiques précédentes, exposés au public. En outre, selon Mairesse (2011), un établissement muséal semble déjà avoir existé aux environs du quatrième siècle avant notre ère à Crotone, lieu de naissance du pythagorisme. C'était l'endroit où se déroulait le banquet quotidien des disciples du philosophe et le point d'inspiration de Platon pour fonder son Académie. Quelle que soit la version réelle, il paraitrait que le lien principal entre le *Mouseion* et les musées actuels est l'enseignement qui a lieu au sein de toutes ces institutions. Une deuxième caractéristique commune est l'existence d'une collection au sein de ces structures.

Effectivement, les Grecs et, par la suite, les Romains pensaient le musée d'une manière différente que celle d'aujourd'hui. Cependant, depuis l'Ancien Monde, on trouvait des collections publiques où des objets de valeur esthétique, historique, religieuse ou magique étaient exposés (i.e. offrandes votives et des statuettes en or, argent et bronze dans les temples grecs, peintures et sculptures, du butin de conquêtes, dans des jardins publics de l'Empire romain).

[33] Dans la Mythologie grecque, les Muses étaient les neuf filles de Zeus et de Mnymosyne, protectrices des arts (la poésie épique, la poésie lyrique et chorale, l'histoire, la musique, la comédie, la tragédie, la rhétorique, la danse et l'astronomie).

Pendant le Moyen-Age et la Byzance, l'idée du musée en Europe de l'Ouest a été à peine entretenue. Seuls les églises, les cathédrales et les monastères accueillaient et exposaient d'objets de grande valeur. Ensuite, les Croisades ont apporté d'objets d'art fabuleux qui ont été ajoutés aux trésors des princes et des nobles pourtant pas encore accessibles au grand public. Lors de la Renaissance, la prospérité des certaines villes italiennes, notamment Florence et Rome, a favorisé la création de collections précieuses. En 16ème siècle, la plupart des humanistes étaient des collectionneurs. Ainsi, le musée a joué progressivement un rôle central dans la constitution de ce qu'on appelle *« l'humanisme de la Renaissance »* (Mairesse, 2011). Durant cette même période, en Chine, au Japon et dans les pays islamistes, des accumulations semblables et des collections qui avaient un rapport avec la vie religieuse ont été ouvertes au public.

En Europe, les collections ont commencé à devenir publiques vers la fin du 17ème siècle quand le premier musée universitaire à Basel (1671), ainsi que l'Ashmolean Museum à Oxford (1683) ont ouvert leurs portes. C'est à cette époque-là que la notion du musée prend sa définition actuelle, faisant référence à un bâtiment particulier qui loge des collections à des fins scientifiques et dont le public peut rendre visite. Ce changement est le résultat des idées des Lumières où le but ultime est l'éclairage du peuple pour qu'il exempte les superstitions, les préjugés et la bigoterie qui régnaient les années précédentes (Ballé & Poulot, 2004).

En l'espace d'un siècle, les musées se sont développés aussi bien en Europe qu'à l'autre bout du monde. Le projet muséal est ainsi implanté aux États-Unis, au Canada et en Amérique du Sud. En Asie et dans le Pacifique, les colonisations britanniques et françaises amènent l'ouverture des musées en Inde, en Australie, aux Bermudes, à Singapour, en Nouvelle-Zélande, à Hong-Kong et à Ceylan. D'autres pays ont suivi la tendance et ont développé leurs premiers établissements muséaux, notamment au Japon, en Afrique du Sud et au Maghreb.

Premier effort de démocratisation des musées en Europe

La diffusion des savoirs afin de garantir l'éducation de tout individu devient une préoccupation européenne au cours du 18ème siècle. Ainsi, des musées ouvrent en Italie, en Angleterre et en France. En premier, le Vatican a établi plusieurs musées en 1750 avec le but de promouvoir le Saint-Siège. Puis, le British Museum est fondé en 1753. En 1793, le Palais du Louvre a ouvert ses portes pour devenir le musée de la République, vu par Napoléon comme un musée-instrument de la gloire nationale. En rendant les collections accessibles au grand public, le conservateur du Louvre, René Huyge, a marqué la naissance du musée tel qu'on le connaît aujourd'hui

(Anderson, 1999). À la recherche d'un espace public des arts et du savoir, les collections du Louvre étaient faites pour réveiller l'esprit public et l'amour de la patrie. Le musée est devenu symbole patriotique et il a joué le rôle d'un lieu pédagogique où la contagion du beau et du vrai s'opérait par la simple vue d'un spectacle exemplaire (Ballé & Poulot, 2004). L'éducation dans les musées a été une préoccupation dès le 18ème siècle.

La Révolution française, avec l'élaboration de la société démocratique, a invité le musée à devenir acteur d'une transformation sociale dès lors qu'il devient public, gratuit et accessible à tous les citoyens - au moins dans la théorie. Les collections publiques non seulement offraient des objets de délectation et constituaient le gage de la prospérité générale en procurant non seulement des modèles aux artistes, mais aussi des exemples pour les citoyens. À la fin du 18ème siècle, à l'époque de la fondation des états nations, Riedel, conservateur de la galerie de Dresde, argumentait qu'*« en conservant les monuments de l'art, on forme, en même temps, le goût de la nation »* (Ballé & Poulot, 2004, p.15). La transmission libre et immédiate du savoir via les musées leur a donné le rôle des vecteurs d'une éducation régénératrice de la nation.

Selon le père de la Muséologie, G.-H. Rivière (1989), au cours du 19ème siècle, *« le musée a conservé ses rôles de collection, de création et de développement du savoir. Il a renforcé sa mission éducative et il a acquis celle de protection du patrimoine. Il a aidé les peuples d'Europe à prendre conscience de leur identité »* (p.51). Nombreux pays ont investi d'un sens patriotique les objets de leur folklore pour qu'ils puissent illustrer les valeurs traditionnelles du peuple. Par exemple, au début du 19ème siècle, le Muséum révolutionnaire ordonnait les œuvres selon les critères officiellement proclamés et reconnus par des citoyens libres opposants au passé monarchique (Ballé & Poulot, 2004). De la fin du 19ème siècle jusqu'aux années 1960, une multitude d'initiatives liées à l'éducation populaire pour inviter les individus à s'approprier la culture est apparue (Chaumier, 2011).

Le musée au service des États-nations

Pendant les années révolutionnaires, les notions de musée et de patrimoine étaient liées à celle de la nation (Poulot, 2001). L'idée fondamentale était qu'en sauvegardant le patrimoine, au nom de l'éducation et de la transmission aux générations futures, une dimension collective est instaurée. L'unité de la nation s'exprimait au travers de la production d'une culture qui jouait un rôle considérable de ciment et de pourvoyeur des sentiments communs et d'identification. Cela se ferait autour de ses trésors préservés et rendus à l'ensemble de ses membres (Chaumier, 2011).

L'apparition du modèle du musée de la nation sous ses quatre formes (le musée universel des beaux-arts, le musée d'histoire nationale, le musée local d'inspiration à la fois pédagogique et identitaire et le musée d'ethnologie nationale ou du folklore) correspond au moment historique de la nationalisation du patrimoine[34]. Il servait *« la nécessité pour chaque nation de se doter d'outils de représentation symbolique afin de créer une image et de susciter chez les concitoyens le sentiment d'appartenance à la communauté imaginée nationale »* (Mazé, 2008, p.129).

Pendant la Première Guerre mondiale, des jugements très xénophobes à l'égard des patrimoines étrangers sont accrus. La révolution bolchevique (1917) et la montée du fascisme (1930) ont provoqué le surgissement d'idéologies totalitaires décidées à faire les musées des instruments au service de leur propagande. Par exemple, sous les dictatures, la culture est devenue un outil pour transformer les identités sociales et les valeurs collectives (Ballé & Poulot, 2004).

L'idée de la nation s'est transformée en nationalisme[35] ou en régionalisme[36], ce qui dans le monde muséal signifie que les État-nations ont amené la création de musées nationaux ou régionaux. Les musées se sont attachés à décrire les identités, donnant à penser que celles-ci sont inscrites dans une sorte de code génétique culturel d'une communauté. Ils se sont servis d'instruments de propagande idéologique à l'instar du *Heimatmuseum*[37] allemand emblématique de cette dérive identitaire (Chaumier, 2011). Le musée de la patrie répondait à un orgueil national blessé et satisfaisait à une représentation spécifique du sentiment nationaliste allemand. Dans ces institutions, les jeunes pouvaient se convaincre de la valeur de leurs traditions locales et se former une image exemplaire de l'importance et de la grandeur de leur « race ». Dans toute l'Europe de l'Ouest, l'ouverture des musées nationaux a aidé à la conscience d'une identité nationale, à l'exacerbation de la fierté nationale et à la connexion des citoyens avec leur passé historique (Kakourou-Chroni, 2005). C'était la réponse de l'État à la supposition que la prospérité des citoyens était de sa responsabilité (Hein, 1998). En Italie entre 1926 et 1938 dans les musées (Musée de l'Empire romain et Musée Mussolini) on réunissait les œuvres majeures de l'Empire romain pour inscrire la nouvelle Rome dans la tradition impériale et pour entretenir la confiance

[34] Le patrimoine, jusqu'alors propriété de la Couronne ou du Clergé ont devenu propriété de tous (Mazé, 2008).

[35] Le nationalisme, selon des auteurs, tels que Smith (2000), sauvegarde des histoires 'perdues', devient une source d'inspiration pour les 'renaissances' culturelles et apparaît comme une solution des crises d'identité.

[36] Régionalisme est *« la tendance à conserver ou à favoriser certains traits particuliers (coutumes, traditions) d'une région ou province »* (Dictionnaire culturel en langue française d'Alain Rey, 2005, p.85).

[37] Etablissement muséal, né au début du 20ème siècle, illustrant le territoire local (Mairesse, 2011).

de citoyens dans le fascisme. Puis, en Russie, après la révolution, les musées (le Palais de l'Ermitage, le Musée de Préhistoire, Histoire et Ethnographie, la Galerie Tretyakov de Moscou) apparaissaient comme des outils de la propagande et de l'éducation nationale (Ballé & Poulot, 2004). La situation est similaire en Grèce, où les musées[38] qui ont été construits à la fin du 19ème et début du 20ème siècle mettaient en place le projet national, c'est-à-dire la diffusion des idéologies dominantes, en matière d'identité et de passé national et d'une unité continue néohellénique contemporaine (Toundassaki & Caftantzoglou, 2002).

Nouvel effort de démocratisation de la culture en France

Après la guerre, orientés à nouveau vers l'éducation, notamment l'éducation de masse, les musées avaient l'obligation de sauvegarder la démocratie (Mairesse, 2011). Il s'agirait alors de revenir aux idéaux révolutionnaires pour retrouver le sens perdu de l'identité nationale. Mais en même temps, vu que l'élite, la *« bonne société »* avait fait du musée le lieu de sa prédilection au détriment d'une démocratisation réelle, les critiques les plus radicales commencent à voir dans le musée *« un instrument impérialiste d'inculcation des modèles culturels d'une classe dominante au détriment des autres cultures »* (Chaumier, 2011, p.551). Cela a ouvert voie aux communautarismes qui, au nom de la diversité, s'engageaient à se débarrasser de la culture humaniste de Lumières. Ce nouveau paradigme a été partagé par les générations des années 1970 qui ont porté le changement à l'intérieur de l'institution muséale.

Dans les années 1960, la société a éclaté en une quantité de groupes qui la constituaient, chacun y défendant ses spécificités. Du concept d'un musée recueillant la mémoire de la nation, nous sommes passés d'un musée garant des trésors et biens de l'humanité à un musée dévolu à mettre en scène l'identité d'une communauté en quête de légitimation (Chaumier, 2011). Les musées liés à une entité géographique ou à un groupe ethnique se sont multipliés. La pluralité des cultures est devenue signifiante dans la mesure où elle est donnée à voir et elle conduit à la reconnaissance. Ainsi, les institutions muséales sont utilisées comme mode de légitimation et de transmission. À l'orée du 20ème siècle, les musées régionalistes se sont répandus (musée alsacien, musée breton, musée basque, etc.). Dès l'entre-deux-guerres, l'idée du musée communautaire est souvent associée à celle du petit musée local, fondé sur le modèle anglo-américain[39]. Ce qui était

[38] On se réfère au Musée Archéologique National d'Athènes, au Musée Byzantin et Chrétien et au Musée d'Art Populaire Grec.

[39] Ce mouvement tendait de concilier acculturation et expression de soi. Le Musée d'Anacostia de Washington et La Casa des Museo au Mexique, dès la fin des années 1960, invitent la communauté noire à prendre en main sa destinée

pensé comme instrument d'acculturation[40], pendant la révolution, s'est transformé en bannière d'affirmation de soi. Le passage de la société à la communauté s'est inscrit à une évolution idéologique, à un état d'esprit (Chaumier, 2011).

À partir des années 1960, une approche visant à valoriser l'Autre est apparue, en réaction à tous ces musées identitaires. *« La culture des autres »*, comme l'appelle Hugues de Varine, est mise en avant. À Paris, le Musée de l'Homme, le Musée des Arts et Traditions Populaires et le Palais de la Porte Dorée en sont des exemples (Caillet, 2011). L'invention et le développement du musée d'ethnologie et d'histoire a aussi contribué à cette évolution plus que tout autre musée, car ils se sont concernés par la représentation et l'identité. La patrimonialisation garantit une identité culturelle sécurisée, autrement dit, *« en désignant des groupes humains, en présentant leurs identités, on les fait exister »* (Chaumier, 2011, p.550). La critique de S. Chaumier (2011) repose sur la thèse que *« la logique communautariste est une menace ». « Dès lors que le territoire où vit la communauté se voit consacré à ne fonctionner que pour les membres identifiés à celle-ci, et non pour favoriser le dialogue avec ce qui représente pour elle l'altérité »* (p.551). Le musée inscrit dans la durée ce qui n'aurait peut-être eu que le visage de l'éphémère, comme si les sociétés étaient inscrites dans la durée, alors qu'elles sont soumises à une incessante transformation à l'interne et à l'externe par des rencontres et des métissages. Cette problématique continue d'être à l'œuvre aujourd'hui derrière ce que l'on nomme le respect et la valorisation de la diversité culturelle, qui fait le sujet de cette thèse de doctorat. Car souvent l'acceptabilité de la différence culturelle passe par la patrimonialisation (Jeudy, 2011). Pourtant le Palais de la Porte Dorée, qui abrite l'ancien musée des colonies, puis le Musée de la France d'Outre-mer et enfin le Musée des Arts Africains et Océaniens, donnait à voir aux visiteurs les cultures et les populations des colonies tout en montrant la supériorité de la civilisation occidentale sur ces dernières. Cette instrumentalisation du primitif devait mettre en avant le rôle du colonisateur venu apporter les vertus et les progrès de la civilisation (Caillet, 2011).

---

en revisitant son histoire. Ce sont des lieux entre le musée et le foyer socioculturel qui ont pris prétexte du patrimoine pour affirmer le lien social entre ses membres. Ils servaient à explorer la mémoire, à reconstruire son histoire et accroître sa visibilité et sa reconnaissance pour donner une fierté à ceux qui n'étaient pas assurés. Il s'agit donc soit d'insérer mieux sa communauté au sein de la société dans laquelle elle existe, soit de s'opposer à elle pour mieux souligner ses particularités (Chaumier, 2011).

[40] La définition classique de l'acculturation la veut designer *« l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus des cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes »* (Abdallah-Pretceille, 1996, p.44). Ce mot n'est plus employé aujourd'hui. L'acculturation est au service de la mondialisation des cultures (Jeudy, 2011).

En faisant de la culture un objet de sa politique, l'État français se donnait, dans les années 1960, un nouveau moyen d'assurer la cohésion nationale, d'orienter les transformations sociales et de définir des pôles d'identification. Ils existaient deux mouvements. D'un côté, le musée-temple dont le rôle social est pensé comme une mise en œuvre du concept d'universalité du jugement de goût et, de l'autre côté, on imagine un autre type de musée, l'écomusée. Ce dernier, lancé par G.-H. Rivière et développé par H. de Varine et A. Desvallées en France, fait de ses visiteurs des principaux acteurs (Caillet, 2011). Il est caractéristique qu'en 1961, l'ICOM (Conseil international des musées), reconnût la qualité de musée à *« toute institution permanente qui conserve et présente des collections de caractère culturel et scientifique, à des fins d'étude, d'éducation et de délectation*[41] *»*. Quoique quelques années plus tard, en 1974, sa définition s'est transformée en *« 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 et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation*[42] *»*. L'évolution du musée sur le plan social est définitive.

Dans les années 1970, émerge l'intérêt des professionnels des musées du monde entier sur le rôle à jouer dans les communautés pluriculturelles au niveau national et local (Thomson, 1992). C'est à cette époque-là que le mouvement *Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale* (MNES) apparaît. Il s'agit d'un mouvement international qui maintient que les musées doivent prendre en compte les données naturelles, culturelles, sociales et économiques dans lesquelles ils sont insérés. Initiative d'Évelyne Lehalle, alors conservatrice au musée d'Histoire de Marseille, avait comme objectif de faire du musée une institution culturelle à la disposition du plus grand nombre et pour montrer que les musées avaient une autre vocation que celle de conserver une identité qui disparaît. Pour atteindre ces objectifs, les principales voies étaient, d'une part, le langage de la communication muséale et, d'autre part, le déploiement des musées communautaires (Bazin *et al*, s.d.). Le MNES s'intéressait à des populations en marge de la société qui fréquentaient les musées et à de nouveaux dispositifs pour une meilleure médiation (Caillet, 2008). En résultat, les institutions muséales ont pris la forme des musées de folklore, des maisons de pays en France, des *heimatsmuseen* en Allemagne et des musées de plein air dans les pays scandinaves (e.g. Suède). Ce mouvement reste au contraire à la Muséologie traditionnelle qui ignore généralement les réalités socio-économiques et la nécessaire interactivité entre le musée et les populations.

[41] Archives de l'ICOM http://archives.icom.museum/hist_def_fr.html (consulté le 13 avril 2015)

[42] *Ibid.*

Pendant les années 1980, le système muséal a connu une transformation considérable en introduisant ce qu'on appelle *« la fièvre muséale »*. Le nombre des musées a augmenté, leur thématique s'est diversifiée, leur conception est revisitée et ils se sont tournés vers leur public. Cette transformation spectaculaire *« a modifié leurs activités, leur fonctionnement et même leur fonction* » (Rebérioux, 1991, p.218).

En 1991, un colloque organisé à Mullhouse-Urgersheim par la Direction des Musées de France[43] a annoncé la reconnaissance de ce qu'on appelle aujourd'hui *« musée de société »*. Ainsi, les musées ont commencé à sortir de leurs murs, vers les publics qui ne les fréquentaient pas avant. Certaines institutions ont présenté des innovations avec la création des services qui s'intéressaient aux « exclus » qui ne possèdent pas le dite capital culturel. Des ateliers se sont développés et certains musées ont créé des lieux uniquement réservés aux enfants (e.g. Cité des Sciences et de l'industrie, Centre Pompidou). Au cours du 20ème siècle, les établissements publics prédominaient en France : 44 musées nationaux[44] directement gérés par l'État, 33 musées dépendants de la Direction des Musées de France et 11 de diverses directions du Ministère de la Culture. Ce fut un énorme projet de développement culturel[45] qui a favorisé l'ouverture des musées au public en promouvant les visites scolaires (Ballé & Poulot, 2004) et les activités culturelles et artistiques hors les murs du musée.

Enfin, un nouveau paradigme dans le monde muséal a fait son apparition dans les années 1990 en Europe. Il s'agit des musées de l'Europe[46] qui portent sur le principe de *« l'ouverture des*

[43] L'appellation musées de France est attribuée en application de l'article 18 de la loi du 4 janvier 2002 et peut être accordée aux musées appartenant à l'État, à une autre personne morale de droit public ou à une personne morale de droit privé à but non lucratif. Les musées de France comprennent les musées nationaux, les musées de l'État dont le statut est fixé par décret, les usées classés en application des lois et règlements en vigueur antérieurement à la nouvelle loi et les musées précédemment contrôlés par le ministre chargé de la Culture ou le ministre chargé de la Recherche sous réserve des dispositions prévues par la loi. En 2014, les musées de France ouverts à la visite étaient 989 sur tout le territoire français, les départements d'outre-mer inclus (Ministère de la Culture, 2016).

[44] Les musées nationaux sont les musées dont les collections appartiennent à l'État et qui sont sous la tutelle de la Direction générale des patrimoines du Ministère de la Culture et de la Communication. Ce sont soit des établissements publics (EP), soit des services à compétence nationale (SCN). Ils font partie des musées de France (Ministère de la Culture, 2012).

[45] D'autre part, il a servi un propos militant en faveur d'une confession (e.g. les musées protestants en France), d'une option politique ou des valeurs collectives (e.g. le mémorial pour la paix à Caen).

[46] Le premier musée d'ethnologie consacré à l'Europe et non plus à une petite entité, telle que la nation ou la communauté, a ouvert en 1999 à Berlin sous le titre de Musée des Cultures Européennes. Depuis, d'autres musées de

frontières spatiales et temporelles censées délimiter le "nous" et "l'autre" » à travers des pratiques et des discours, des collections et des thématiques, ainsi que des méthodes de présentation, qui visent à dépasser l'échelon national (Mazé, 2008, p.134). La remise en question de la forme de l'État-nation a imposé de revoir la notion de l'identité nationale à la lumière de nouveaux paradigmes qui proposent que l'identité européenne se construise en addition des autres cultures et non pas en les excluant. Tels musées sont le Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (MuCEM) à Marseille ainsi que le Musée de l'Histoire de l'immigration à Paris. En outre, l'exposition *Dieu(x) : modes d'emploi*, durant l'année 2012, au Petit Palais à Paris, qui a souligné l'universalité des questionnements et la diversité des réponses apportées par les différentes religions pratiquées en Europe, en est un exemple récent.

Les musées grecs

Les premiers grands musées grecs ont été construits à la fin du 19ème, début du 20ème siècle pour mettre en place le projet national hellénique, qui consistait à exalter le passé national et l'unité continue néohellénique contemporaine. En diffusant des idéologies dominantes en matière d'identité, les musées se sont d'abord focalisés sur la notion de la patrie. La grandeur de la culture grecque antique a été mise en avant, sous l'angle d'un ethnocentrisme méthodologique qui caractérisait l'archéologie, l'histoire et la *laographie*[47]. Après la Deuxième Guerre mondiale, la reprise d'indépendance de nombreux pays, dont la Grèce, a conduit au regain de patriotisme et au renforcement du rôle des musées nationaux.

Notamment, le Musée Archéologique National d'Athènes avait pour tâche de conserver les « trésors », le patrimoine, les fonds culturels de la Grèce antique dans l'hellénisme moderne. Ainsi, l'accent est mis sur le patrimoine archéologique[48], comme pilier de la culture européenne et élément important pour le monde contemporain, afin d'écarter les spécificités locales et d'élaborer une identité monoculturelle, comme au sein de tout État-nation. En effet, les particularités culturelles, les groupes ethniques, religieux et linguistiques minoritaires, qui étaient responsables de l'hétérogénéité de la société grecque contemporaine, ont été ignorées. Un sentiment d'infériorité a été établi chez les gens d'origine grecque (Toundassaki & Caftantzoglou, 2002). Un deuxième exemple d'effort de l'État pour créer un pont entre le passé

---

l'Europe ont vu le jour, à Bruxelles, Turin, Marseille et certains musées d'ethnologie et d'histoire nationale se sont transformés ou disparu (e.g. le musée de l'Homme à Paris).

[47] Laographie (du grec *laos*, peuple, et *grafo*, écrire) c'est la science du folklore.

[48] La plupart des Grecs, à la notion de musée attribuent celle de musée archéologique (Mouliou, 1999).

classique et le présent néohellénique consiste le Musée Byzantin et Chrétien d'Athènes, où, à travers sa collection, l'histoire de la nation rejoint celle de l'Église et la continuité nationale est prouvée par la manière dont est retracée l'évolution du christianisme. Ce que le musée essaie de montrer est *« la continuité d'un ensemble d'idées, des mœurs et des coutumes dans lequel nous baignons encore »* (Sotiriou, 1929). Toujours sur le territoire de la capitale, le Musée d'Art Populaire Grec a comme but d'établir l'unité diachronique de la nation grecque, ainsi que d'apporter son écot à la création d'une identité uniculturelle. Pour répondre à la demande d'une politique de construction d'identité collective nationale, ce musée représente la *grecité* (Toundassaki & Caftantzoglou, 2002).

Les objets exposés dans ces trois musées deviennent des symboles nationaux, des témoignages authentiques d'une identité culturelle diachronique et homogène. Ils illustrent, à travers des objets exposés, le récit d'un temps national unique et apportent la preuve nécessaire sur laquelle se fondera la théorie de la *« continuité trois fois millénaire »* interrompue de l'hellénisme (Blinkhorn & Veremis, 1990). Autrement dit, durant toutes ces années, la majorité des institutions muséales étaient liées à l'idéologie nationale et dévalorisaient systématiquement l'altérité culturelle *« en passant sous silence les créations culturelles qui n'entrent pas dans la moule de l'identité nationale homogène*[49] *»* (Papataxiarchis, 2005, p. 205).

Pendant les années 1980, certains changements d'ordre social ont vu le jour, tel que l'explosion de la différence culturelle, suite à la chute des régimes communistes en Europe. La question de l'altérité culturelle est devenue courante dans ce pays qui jouissait d'une homogénéité culturelle relativement forte. Un aspect majeur de l'époque était le recouvert des identités régionales et ethniques en Grèce et leur mise en avant. Un deuxième aspect a été l'afflux migratoire en provenance des pays balkaniques (Albanie, Bulgarie, Roumanie), de l'Europe de l'Est (anciennes républiques soviétiques, Pologne) et d'Asie et d'Afrique plus tard. Toutefois, les politiques d'intégrations des gouvernements grecs au cours du 20ème siècle se basaient sur le romantisme national, afin de créer une société culturellement homogène. Elles se sont exprimées notamment à travers l'éducation et les institutions muséales. Cela a résulté à un climat d'ethnocentrisme et de dédain de la part des Grecs et envers l'altérité culturelle et religieuse. En 2004, une enquête[50] a montré que le 82,2% des Grecs exprimaient l'avis que ce soit mieux pour un pays si presque tous

[49] Il y en a des musées communautaires aussi qui représentent les crétois, les Sarakatsanides, la communauté venant du Pontus et les Valaques de Grèce.

[50] European Social Survey, 2004 http://www.europeansocialsurvey.org/ (consulté le 4 novembre 2015)

partagent les mêmes coutumes et traditions. Cette intolérance envers l'altérité culturelle de l'autre semble caractériser la société grecque ainsi que l'État grec en dépit de toutes ouvertures vers des politiques plus libérales (Papataxiarchis, 2005).

Deux siècles environ après la fondation de l'État grec, l'exigence de l'homogénéisation persiste, en mettant de côté les particularismes locaux. Ainsi, selon Toundassaki et Caftantzoglou (2002), les priorités qui ont déterminé le caractère de ces musées n'ont pas essentiellement changé. Les auteurs ont montré que même si le corps social et culturel grec est constitué par des populations hétérogènes et d'origines différentes, le Musée Archéologique National, le Musée Byzantin et Chrétien et le Musée d'Art Populaire continuent à demeurer en marge de ce nouveau contexte. Un effort a été fait par les deux premiers musées à l'occasion des Jeux Olympiques à Athènes en 2004, où des restructurations vers l'introduction de l'aspect multiculturel de la société grecque contemporaine ont vu le jour.

Jusqu'au passé récent, les musées grecs étaient isolés socialement, dans le sens où leur public était constitué d'élites ou de touristes. L'intérêt institutionnel pour une démocratisation de la culture et du patrimoine a émergé, avec un retard, dans les années 1980 quand la loi numéro 1885 a été établie. Ainsi, une relation entre l'école et le musée fait ses débuts sous forme d'un travail éducatif conjoint entre le ministère de la Culture, le ministère de l'Éducation, des musées privés et des enseignants eux-mêmes. Ces actions viennent à se rajouter aux initiatives du Musée d'Art et d'Histoire Benaki qui, depuis la fin de la décennie 1970, organisait des projets éducatifs. Les organismes internationaux, tels que l'UNESCO, l'ICOM, ainsi que le département des projets éducatifs du Ministère de la Culture ont contribué également au renforcement du rôle social et éducatif des musées.

***

Axée sur la France et la Grèce, cette brève présentation de l'histoire des musées nous amène à quelques conclusions. Premièrement, il est clair que le rôle du musée a subi une multitude de mutations au fil des ans. Au cours de son évolution, le musée est passé par plusieurs stades, d'une exposition à sec des objets à un espace de loisirs, d'un endroit de l'expression d'une culture collective à un espace d'éducation, pour devenir, plus récemment, une véritable institution sociale. Même aujourd'hui, les musées ne cessent d'évoluer (voir le musée numérique). L'apparition des nouveaux musées rend régulièrement obsolètes les anciennes typologies. Deuxièmement, les mutations au monde muséal dépendent des conditions sociales, économiques,

politiques, scientifiques et culturelles de la société et l'époque dans laquelle ils se sont insérés. Les musées nationaux ont présenté un seul point de vue, celui du pays dans lequel ils se sont insérés et l'idéologie du pouvoir. À chaque étape de son évolution, le musée reflète la vision dominante, les valeurs, de la classe ou du groupe social qui joue un rôle souverain et exerce un contrôle social à la production de l'idéologie. Au 19ème siècle, les musées accumulaient le *« capital symbolique »* de la tradition et des élites émergentes (Bourdieu, 1984). Mais, le modèle des musées nationaux n'implicite pas que l'État où ils se sont implantés est constitué par une seule culture ? Troisièmement, aujourd'hui le patrimoine et sa diffusion semblent être de moins en moins une affaire d'État. Nous observons un passage du caractère national à la sphère européenne. Pour certains auteurs, nous sommes passés à l'époque postnationale, avec une vision interdisciplinaire et européenne de l'histoire. Cela signifie l'émergence d'un projet culturel post-muséal. Enfin, les musées grecs ont servi avec fidélité le projet politique du nationalisme grec pour transférer à la nouvelle génération un passé idéaliste.

3.2 Le rôle social du musée aujourd'hui

« Le musée, de nos jours, est plus qu'un endroit où on préserve des objets. C'est [aussi] une institution éducative comme un livre dont les pages sont pour tous ; non pas pour l'écolier, mais aussi pour l'homme qui ne sait pas lire » (Lucas, 2008). Aujourd'hui, les musées ne donnent plus seulement à voir les goûts des princes et les choix d'une intelligentsia[51]. Comme l'affirme D. Poulot (2008), ni l'apprentissage d'un métier ni l'édification morale et patriotique ne contribuent plus à la « grandeur » d'un musée. Dans une allocution prononcée en 2005 devant le Comité international pour la gestion de l'ICOM, David Fleming, directeur de l'organisme National Museums Liverpool, expliquait que la plus récente transformation au sein du secteur muséal était le changement d'attitude radical à l'égard du public. Les musées ont élargi leur champ d'intervention à la société tout entière, aux cultures populaires, au monde du travail, à l'environnement et aux préoccupations sociales et politiques du moment. Leur objectif devient de mobiliser le visiteur de tout âge, toute origine et tout profil socio-économique et de le faire agir et participer activement au projet muséal et, par la suite, à la vie publique.

Devant une histoire plurielle, il est difficile de donner une interprétation monosémique au « phénomène musée ». Les débats autour de la mission sociale des musées comportent des enjeux liés aux valeurs culturelles, politiques et éthiques (Gazi, 2004). Il existe deux courants qui se

[51] Voir Bourdieu (1979) sur la critique du musée classique.

croisent. Le premier définit le rôle du musée comme le voyaient les révolutionnaires, c'est-à-dire ayant pour mission de *« faire société »*. Le deuxième y trouve l'aspect économique, selon lequel les pays développés doivent exploiter l'économie culturelle pour conserver leur domination mondiale (Caillet, 2011), puisque le musée se veut comme un outil au bénéfice du développement local. Dans cette thèse de doctorat, nous allons étudier son rôle social, qui implique sa mission éducative, et non pas son rôle économique. Ce dernier pourrait être le travail d'un projet de recherche ultérieur.

Le musée, selon les différentes définitions qui lui sont accordées par l'ICOM et les différents auteurs (Rivière, 1989 ; Sansoni, 2007 ; Mairesse, 2011), est une institution au service de la société. Pour un nombre d'auteurs, l'institution muséale, au même titre qu'une bibliothèque ou une école, participe à l'éducation et au développement de la pensée. Il assume un rôle important pour l'essor de la société et, pour le faire, il est essentiel de s'adapter aux besoins de toute sa population (Chaumier, 2011). Cela a conduit les professionnels à définir son rôle social. E. Caillet définit le *« rôle social »* du musée comme son action en direction des publics qui ne le fréquentent pas habituellement pour des raisons économiques, sociales et culturelles. Déjà, dans les années 1960, André Malraux parlait de la mission sociale des musées en disant qu'il s'agit des *« outils de démocratisation »* et des « *chefs d'œuvre de l'humanité »* (cité par Caillet, 2011). Ainsi, l'institution muséale prend une distance de son rôle traditionnel, les visions stéréotypées sont mises en cause et l'intérêt est tourné vers de nouveaux groupes de visiteurs (Gazi, 2004). La question qui est souvent posée par les théoriciens et les praticiens du cadre muséal est liée aux possibilités que le musée offre pour toucher des personnes qui ne sont pas immédiatement concernées par le contenu des expositions.

Le désir d'accompagner les citoyens jugés les plus fragiles et les moins dotés sur le plan économique, social et culturel a toujours trouvé un écho fort au sein des institutions culturelles (Krebs, 2009). Premièrement, au niveau économique, en France où se situe une partie de notre recherche, l'article 7 de la loi du 4 janvier 2002 a ouvert la voie juridique vers la démocratisation des musées : *« Les droits d'entrée des musées de France sont fixés de manière à favoriser leur accès au public le plus large »*. La gratuité[52] a également contribué dans ce sens ainsi qu'au développement d'une politique liée à la citoyenneté. Ensuite, sur le plan social, puisque le musée révolutionnaire jusqu'à récemment excluait certains groupes sociaux et il était susceptible de produire des inégalités concernant l'accès à la culture (Bourdieu *et al*, 1969), les stéréotypes liés

[52] L'accès gratuit aux collections permanentes des musées nationaux ou municipaux en France.

à l'élitisme muséal existent toujours. Cependant, aujourd'hui, les musées et les galeries d'art ne sont plus indifférents aux particularités culturelles de divers groupes sociaux, mais ils ont le potentiel de contribuer à combattre les inégalités sociales et à lutter contre le racisme et les discriminations. Selon Sandell (2002), un des résultats escomptés des musées est l'engendrement d'un espace d'appartenance qui aura un impact positif dans les vies des individus qui sont marginalisés. Ainsi, l'auteur britannique voit le musée comme catalyseur de régénération sociale et comme créateur des sociétés plus équitables. Une des stratégies proposées pour atteindre ce but est la promulgation des valeurs qui sont basées sur l'équité sociale. Un autre aspect du même sujet est l'accueil du public en situation de handicap ainsi que les actions hors les murs du musée à destination du champ social. Enfin, la Muséologie intègre forcement la question de la diversité culturelle face aux mutations socio-économiques, car, en tant qu'institution publique, le musée est censé répondre aux changements de la société multiculturelle (Dias, 2008), qu'elle soit la société française, grecque ou américaine.

La cohésion sociale a toujours été un des objectifs du musée. Dans plusieurs travaux (Grasse, 2008 ; Korenchy-Misz, 2009 ; Caillet, 2011), il devient évident que le musée a une mission de lien social, dans le temps entre les générations et dans l'espace entre les citoyens. Car, comme le dit Caillet (2011, p.16), il s'agit d'un *« outil de transmission intergénérationnelle de savoir-faire »*, des techniques et des pratiques artistiques, mais aussi un lieu où l'on trouve des objets et des notions identitaires au travers desquelles on fabrique la nationalité. Les groupes et les nations collectionnent et exposent des souvenirs, des symboles dans les grands musées nationaux et les *« lieux de mémoire »*, appelés comme tels par Pierre Nora, historien français. Ces symboles jouent un rôle important dans la construction de l'identité nationale collective en mettant en évidence ce qui cimente une société (Dupaigne & Gutwirth, 2008). Pourtant, dans les sociétés multiculturelles, où il n'y a plus une seule culture, une identité, une histoire ou une mémoire, le musée devient le lieu de rencontre entre les gens de cultures différentes et un nouveau pas vers le vivre ensemble. Car plusieurs musées ont le potentiel de rendre visibles les cultures qui sont marginalisées, en légitimant la différence à travers leur collection ainsi que leur action culturelle, éducative et artistique proposée. Ces musées qui représentent le patrimoine universel, un bien commun par excellence, participent au projet collectif fondé sur l'éducation de tous et la présentation commune d'un environnement et d'une histoire partagée par l'humanité (Mairesse, 2010). L'éducation au patrimoine et la rencontre avec les monuments historiques donnent aux jeunes le désir de les protéger et préserver (Unwin, 2008 ; Chryssoulaki, 1993).

Le musée est un endroit où émotions, idées et images émanent des objets et des références pour illustrer des valeurs humaines essentielles. Il s'agit également d'un lieu où l'individu peut découvrir le passé, mieux comprendre le présent, ouvrir ses horizons et prendre meilleure conscience de son identité, de son appartenance et de la solidarité. Le musée est censé accroître la compréhension entre les groupes et les individus des cultures différentes, car il permet au visiteur de découvrir autrui pour, par la suite, mieux connaître soi-même. Il joue un rôle primordial dans la transmission aux jeunes visiteurs, voire aux élèves, des connaissances sur leur patrimoine (Buffet, 2003) ainsi que sur des cultures dont ils n'ont aucun repère. Il suscite des attitudes, développe des aptitudes et donne sens aux valeurs.

À travers les musées, la société retrouve la dimension humaine qui disparaît dans la vie quotidienne trépidante. Quand les citoyens renforcent leur connaissance de soi, ils reconnaissent leur rôle social et contribuent plus activement aux devoirs collectifs de promouvoir des changements sociaux désirés (Oswaldo & Santos, 2014). Dupaigne et Gutwirth (2008) attendent du musée d'armer les citoyens face aux problèmes dont ils sont les témoins. Par exemple, nombreux musées d'histoire se concentrent sur l'illustration d'une histoire sociale. Les exigences nouvelles de l'histoire moderne - la question des migrations, la multiculturalité des grandes cités contemporaines, l'émancipation des esclaves en Amérique - sont des pierres d'achoppement pour la muséographie (Poulot, 2001). Des sujets « difficiles » trouvent leur place dans les musées autour du monde. En même temps, certains musées adoptent de nouvelles méthodes pour trouver une corrélation entre des faits historiques et des phénomènes actuels. Par exemple, une approche multidisciplinaire est proposée par Hansen (1984) pour rendre le public conscient des enjeux du monde, le faire penser et agir d'une manière responsable pour pouvoir participer activement à des débats de société. Aujourd'hui, le musée est devenu un espace de dialogue social (Boumankhar, 2011) qui offre aux visiteurs l'occasion d'interagir et se mêler dans des débats civiques (Heumann-Gurian, 2006). Il offre un moyen de promouvoir l'inclusion sociale et l'implication dans la communauté à travers les multiples activités qu'il propose en vue d'un engagement à long terme, au-delà d'une simple visite.

Les musées en tant qu'institutions ont des fonctions à la fois sociales et éducatives. Par la suite, nous allons préciser la mission éducative des musées, telle qu'elle est vue par les auteurs et les professionnels du monde muséal.

3.3 Le rôle éducatif du musée

Selon F. Lucas (2008), ancien directeur du Musée de Brooklyn, l'éducation est la contribution du musée la plus significative pour la société moderne. Le fait qu'existent une littérature importante, des études en Muséologie, des postes pour les éducateurs des musées et un grand nombre des journaux dédiés aux musées, illustre le vaste intérêt porté à ce sujet. Les spécialistes de la fonction éducative d'un grand musée aux États-Unis touchent 50% de ses fonctionnaires, note Hein en 2011. Un regain de professionnalisation passe par l'éclosion de *Museum Studies* (Mairesse, 2011). Tout ceci n'arrive pas par hasard. Plusieurs études ont montré que les visiteurs apprennent dans le musée (Falk & Dierking, 2000 ; Allard, 2000 ; Hein, 2011).

Les musées se veulent des institutions éducatives depuis leur naissance (Hooper-Greenhill, 2007 ; Hein, 2011). À partir de 1900, la plupart des spécialistes se sont mis d'accord pour que le musée soit de prime abord un instrument d'éducation. Dans les années 1930, J. Dewey (1937) avait décrit un musée d'art non plus comme un mausolée, mais comme un lieu auquel il attribuait une fonction éducative générale. Durant la même période, les travaux de Youtz (1937) et de Ramsey (1938), ainsi que ceux de Wittlin (1951) et Luca (1958) démontrent le rôle éducatif des musées américains. Dans les années 1950, Léveillé (1949) parlait de cette fonction en disant que, jour après jour, les musées accomplissent leur œuvre d'éducation et ils font œuvre de paix. Dès 1965, en Allemagne (République démocratique allemande), les musées et les restes des monuments devaient concourir au processus éducatif à tous les niveaux, pour offrir aux citoyens la possibilité de développer leur éducation. Selon Hansen (1948), les musées avaient pour tâche principale *« d'assurer la conservation des objets du passé aux fins d'éducation et de communication aux générations futures »* (p.179). En France, Bourdieu *et al* (1969), avec leur enquête pionnière sur les publics des musées d'art, ont également exprimé leurs réflexions sur le rôle éducatif du musée. Plus tardivement, en 1978, Newsom et Silver présentent le musée d'art comme éducateur.

Des travaux importants apparaissent entre les années 1990 et 2000, tels que ceux de Hooper-Greenhill (1992/1994/2007), Falk et Dierking (2000) et Hein (2002). En France, la publication du Centre Pompidou sur *L'Artôt* en 1991 proposant une approche pédagogique des œuvres pour l'atelier des enfants du même musée, ainsi que celle de Potvin (2000) sur le service culturel du Louvre ont initié le discours autour du rôle éducatif des musées de la capitale française. Au Québec, on a les travaux de Trudel (1991) ainsi que ceux de Lefebvre et Allard (1996). En Grèce, Kalouri-Antonopoulou (1985/1988/2000) a publié des ouvrages sur l'éducation artistique par le biais des musées. Antzoulatou-Retsila (1994/1997), Alkistis (1996), Dalkos (2000), Zafeirakou

(2000) et Nikonanou (2013) ne sont que quelques auteurs qui ont soutenu la mission éducative des institutions muséales, qu'elles soient d'art, d'archéologie ou d'ethnologie.

De même, les définitions contemporaines du musée font référence à son rôle éducatif. Selon l'ICOM *« un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation*[53]*»* (Mairesse, 2011, p.271). En France, *« est considérée comme musée, au sens de la loi, toute collection permanente composée de biens dont la conservation et la présentation revêtent un intérêt public et organisée en vue de la connaissance, de l'éducation et du plaisir du public »* (ministère de la Culture, 2012).

L'éducation, qui, désormais, a obtenu pleine reconnaissance dans le monde des musées est aujourd'hui une priorité (Mairesse, 2011, Talboys, 2011 ; ICOM, 2013). L'UNESCO (1973/1985) reconnaît la fonction éducative du musée et la plupart des états occidentaux la précisent dans leur politique culturelle et éducative. Les musées sont en train de repenser leurs bases philosophiques et pédagogiques du 19ème et 20ème siècle et de les mettre à jour pour répondre aux demandes du 21ème siècle.

3.3.1 L'éducation muséale

Avec comme pionniers du développement de l'éducation muséale les musées américains, qui, dès les années 1930, avaient affirmé leur intérêt pour les visites scolaires organisées, l'éducation est concrètement rentrée dans les institutions muséales sur le plan international. La période qui a connu davantage de développements sur l'action éducative des musées américains a été celle de 1900 à 1930, quand divers programmes éducatifs ont fait leur apparition au profit des écoles publiques et d'autres institutions. Le rapport Belmont en 1969 a reconnu la mission éducative du musée et a souligné que le rôle éducatif de l'institution muséale devait être renforcé (Mairesse, 2011).

L'écho de la première réflexion sur l'éducation des musées a traversé l'Atlantique durant l'entre-deux-guerres. La diffusion des conceptions américaines sur le rôle éducatif des musées et la

[53] Même si le rôle du musée, sa forme et ses fonctions ont sensiblement varié au cours des siècles, sa définition n'avait pas changé fondamentalement depuis 1974, date de la première définition donnée par l'ICOM. En 2003-2004, un forum-débat a été organisé parmi les professionnels de musées pour proposer cette nouvelle définition, qui a été adopté à la conférence à Vienne en 2007.

publication du journal canadien *Mouseion*, avec des articles sur l'importance de ce rôle, furent les premières étapes vers l'acceptation du musée comme vecteur privilégié de l'éducation en Europe. Cependant, c'est après la Deuxième Guerre mondiale que cette acceptation arrive officiellement sous l'impulsion de l'UNESCO qui a appuyé l'idée d'une mission spécifique des musées dans le sens de l'éducation pour établir les valeurs démocratiques à l'époque des régimes totalitaires et socialistes. En 1949, les musées nationaux français et parisiens ont créé des services pédagogiques et ont introduit dans leur programmation des ateliers artistiques pour le jeune public. La même période, des stages et des conférences sur le rôle éducatif du musée commencent à prendre place à Rio de Janeiro (1958), à Paris (1964), au Mexique (1986) et ailleurs. Au Canada, au début de la décennie 1980, quelques universitaires au Québec, des conseillers pédagogiques et des muséologues ont fondé le Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM), afin de développer un nouveau domaine de recherche : l'éducation muséale (Allard, 2015).

L'éducation muséale est liée *« à la mobilisation des savoirs, issus du musée, visant au développement et à l'épanouissement des individus, notamment par l'intégration de ces savoirs, le développement de nouvelles sensibilités et la réalisation de nouvelles expériences »* (Chaumier, 2011, p.87). Plus précisément, l'éducation muséale est définie comme *« un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques, dont le but est le développement du visiteur »* (Desvallées & Mairesse, 2011, p.87). Selon Allard et Boucher (1998), chercheurs québécois, la pédagogie muséale est un cadre théorique et méthodologique au service de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'activités éducatives en milieu muséal. Elle vise au développement, à l'épanouissement et à l'apprentissage de nouveaux savoirs, habiletés et attitudes de la part du visiteur. Comme le disait Rebetez dans les années 1970, *« il y a d'un côté, le pédagogue et ses connaissances ; de l'autre, le musée et ses richesses. Entre les deux l'élève avec ses "pourquoi" et ses silences. Il faut rapprocher l'élève du musée et remplacer ses silences par des questions spontanées, l'engager dans la voie de la recherche et des joies de la découverte »* (Rebetez, 1970).

En France, existe également le terme de *médiation culturelle*, qui désigne l'engagement de nombreuses personnes et organisations envers des perspectives critiques et professionnelles qui favorisent l'inclusion et la transformation socioculturelles au milieu muséal (Veillette, 2008). Les musées français sont passés, au cours de leur histoire, de la formation artistique à l'éducation, puis à la médiation. Ainsi, la dénomination des services qui se sont spécialisés dans ces fonctions

a aussi évolué de la même manière ; on est passé du service *« pédagogique »* au service *« éducatif »* et puis au service *« culturel »* (Bordeaux, 2013).

En Allemagne, on parle de *Museumspadagogik* qui concerne *« toutes les activités qui peuvent être proposées au sein d'un musée, indistinctement de l'âge, de la formation ou de la provenance sociale du public concerné »* (Chaumier, 2011, p.88). En grec, les spécialistes utilisent le terme *éducation muséale* ainsi que le mot *Moussiopédagogiki*, qui renvoie à l'appellation allemande. L'éducation muséale s'occupe des activités éducatives mises en place dans les musées par des gens qui les ébauchent et les matérialisent, ainsi que des études qui sont réalisées dans ce domaine particulier. L'objectif des activités éducatives muséales est le rapprochement du visiteur avec les objets exposés et les idées que ces derniers véhiculent à travers l'intervention des médiateurs du musée (Nikonanou, 2007). Dans le contexte grec, une activité éducative prend souvent la forme d'un projet[54] éducatif muséal qui consiste à *« une visite organisée de caractère muséal pour un petit groupe homogène, surtout pour l'audience scolaire et pour des groupes d'adultes »* (Papaïoannou, 2007, p.311). Pourtant cette définition n'est pas valable, dans le sens où l'homogénéité a été remplacée par une diversité d'âges, de cultures et de besoins que les acteurs sont censés faire face dans les musées aujourd'hui. Par exemple, le Musée Grec des Enfants, un des musées qui ont participé à notre recherche, propose des projets éducatifs aux groupes mixtes composés par des adultes et des enfants ainsi qu'aux élèves d'origines culturelles différentes. Alkistis (1996) adopte une définition qui correspond mieux à ces projets, une défection proposée par une ancienne présidente du Musée Grec des enfants Z. Mouratian : *« Il s'agit d'un processus qui vise à la familiarisation avec le musée, au développement des compétences du public et à l'appropriation d'une autonomie d'apprentissage. Il est également basé sur des méthodes éducatives actives »* (p.19). Les constituantes d'un projet éducatif muséal, tels qu'elles sont présentées par Mouratian, sont : a) une approche thématique, c'est-à-dire un thème précis, b) l'adaptation aux besoins et aux potentiels du public, c) le lien avec le curriculum et d) la prise en compte des possibilités et des limites de l'espace où le projet a lieu. Il s'agit des projets mis en œuvre par les musées et ils ont des caractéristiques qui diffèrent totalement d'une simple visite ou d'une visite guidée au musée. Ils incluent des activités qui valorisent

[54] Le terme *projet* est préférable au terme *programme*. Anne Couëdel (1981) remarque que *« c'est une manière différente de penser "programme" et de penser "projet" »*, car le dernier signifie la rupture avec l'enseignement magistral et la notion de programme. Le projet lie théorie et pratique, action et réflexion, analyse et critique. Y participent des êtres pensants et libres, qui ont leur mot à dire et leur responsabilité dans le résultat.

l'expérience (approche empirique), telles que les jeux et les circuits pédagogiques, la mallette et les dossiers documentaires, les multimédias et les ressources en ligne, le dialogue et le débat, le travail en groupe, le spectacle de théâtre ou de danse, le cinéma et d'autres méthodes innovantes et créatives. Ainsi, le projet éducatif dans le musée ne se limite pas à une simple visite guidée de la collection. Au contraire, il se veut un moment d'interaction et d'échange au sein du groupe de visiteurs. Un tel projet est unique en son genre et ne peut pas s'accommoder de modèles préexistants, mais il mobilise l'imagination et la participation égale des élèves. D'autres auteurs font usage du terme, notamment les chercheurs du GREM qui le définissent comme *« un ensemble d'activités d'interprétation et/ou de diffusion organisé dans la totalité par le personnel d'un musée avec ou sans la collaboration d'une autre institution (l'école) à l'intention du public dans son ensemble ou d'un groupe spécifique, à des fins éducatives qu'elles soient d'ordre cognitif, affectif, esthétique, sensitif ou imaginatif »* (GREM, 1994, cité par Allard, 1999, p.31).

L'éducation muséale trouve sa place dans le musée *postmoderne* ou le *postmuseum,* qui se distingue du musée traditionnel ou moderne[55] grâce à sa mission sociale et éducative. Il se caractérise par le fait que les visiteurs sont transformés en consommateurs actifs et, en même temps, en producteurs de la connaissance. Il présente des expositions temporaires vouées à l'hétérogénéité des expériences, des époques et des cultures (Hooper-Greenhill, 2000 ; Montpetit, 2000). Tels musées logent souvent des services liés à la recherche, l'accueil du public, la restauration, etc. (centres de recherches, de documentation ou des laboratoires de restauration d'œuvres, bibliothèques publiques, auditoriums, salles audiovisuelles, salles d'ateliers pédagogiques, des services commerciaux, librairies, boutiques, cafés). Ce type de musée, qui se veut dynamique et critique est l'endroit où plusieurs projets éducatifs sont mis en place (Mamoura, 2005). Éducateurs (médiateurs, animateurs, guides-conférenciers, artistes) prennent charge du développement des discours alternatifs autour des expositions sous forme de médiation culturelle (Juanola & Fontal, 2008). À la simple présentation d'une exposition muséale, s'ajoutent, dans un grand nombre de musées, des ateliers pédagogiques, scientifiques et artistiques, des programmes éducatifs et culturels élaborés avec des activités (voir plus haut). Des médias visuels sont utilisés pour aider les visiteurs à interpréter les objets du musée de façon empirique et leur rendre des sujets actifs.

[55] Le musée moderne a comme but l'acquisition, la conservation, l'étude approfondie et l'exposition des objets (i.e. chefs d'œuvre) identitaires d'une tradition établie et qui représentent le patrimoine national. Là, les visiteurs sont des observateurs passifs, car les objets sont présentés de façon linéaire, en dehors leur cadre géographique et historique (Montpetit, 2000).

Selon les Américains G. Edson et D. Dean (1994), l'éducation muséale met en place trois techniques pour transférer des informations au sein d'une exposition : l'interaction directe, la technique émotionnelle et la création des liens avec la vie quotidienne. Via la première technique, l'intervenant encourage les élèves à exprimer leurs intérêts et à répondre à des circonstances liées à la collection du musée et au programme scolaire. La deuxième méthode consiste de faire les visiteurs observer des objets et décrire les émotions que ces objets leur suscitent. Enfin, à travers la troisième technique, les objets sont reliés à l'environnement et la vie quotidienne des élèves afin de comprendre que le contenu du musée n'est pas loin de leurs vécus. Les artefacts doivent être interprétés de plusieurs manières pour dépasser les analyses formellement faites et pour arriver à comprendre comment les éléments culturels touchent directement la vie quotidienne de l'ensemble des élèves (Marin Viadel, 2003, cité par Valle Flórez, 2008).

Aujourd'hui, tout musée en France dispose d'un service ayant en charge les actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiation culturelles (loi 2002). En Grèce, il y a des activités éducatives proposées dans tous les musées, bien qu'il n'y ait pas de loi qui impose la création d'un département éducatif au sein des institutions muséales. Depuis 2014 (FEK 171, 28-8-14), l'action éducative[56] des musées publics est dépendante d'un service du Ministère de la Culture qui coordonne l'ensemble des actions. Les musées, afin de remplir leur rôle d'éducateur, promeuvent la coopération avec les écoles en proposant une gamme des projets pour les élèves de tous les niveaux. Puisque les programmes éducatifs muséaux sont, en réalité, plus fructueux quand ils sont intégrés dans les intérêts et les besoins du groupe ciblé (Edson & Dean, 1994), la coopération entre les éducations formelle et non formelle est essentielle.

3.3.2 L'éducation muséale : une forme d'éducation non formelle

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous centrons sur un phénomène d'apprentissage qui se déroule hors des lieux traditionnels et bien repérés d'éducation. Outre l'éducation formelle, la communauté scientifique en éducation dissocie encore deux modalités : l'éducation informelle et non formelle. Dans son analyse en perspective de l'éducation non formelle, Bhola (1983) souligne que la différence entre ces trois formes est le cadre institutionnel à l'intérieur duquel sont assurés les services éducatifs, ainsi que la nature des méthodes et des objectifs d'enseignement. L'éducation formelle étant toute éducation institutionnalisée qui résulte

[56] Nous appliquons le terme *action éducative* pour illustrer l'ensemble des activités éducatives proposées dans un musée.

à l'obtention d'un diplôme, s'oppose à l'éducation informelle qui est le résultat de l'expérience quotidienne et de l'interaction avec l'environnement, le travail, les intérêts de l'individu, les événements culturels et les médias (Eraut, 2004). Quant à elle, l'éducation non formelle est organisée dans des systèmes non traditionnels d'apprentissage.

Notre revue de littérature a relevé des travaux de chercheurs concernant ces trois domaines du cadre muséal. Il ne s'agit pas d'une nouvelle motivation, puisqu'elle existe déjà dans les recommandations faites par Jules Ferry de fréquenter les musées ou de constituer des musées scolaires. En commençant par le travail le plus radical, Allard, d'origine québécoise, est d'avis que le musée est beaucoup plus qu'un simple complément à l'enseignement. Avec son équipe du GREM, il parle du musée comme d'un véritable lieu d'éducation formelle qui doit développer sa propre pédagogie, en se dotant d'un ensemble d'activités structurées à des fins éducatives autour du monde. Sa mission est d'enseigner à la nouvelle génération de visiteurs comment observer et comment penser à travers des modèles pédagogiques muséaux illustrés par son équipe (Allard, 2000). Pour Alkistis, auteure grecque, le musée n'est ni un complément à l'école ni une extension, mais il s'agit d'un système éducatif parallèle avec ses propres outils et potentiels (1996).

Ensuite, nous avons trouvé des textes qui se réfèrent à l'éducation informelle pour évoquer les activités proposées par les musées (Pain, 1990 ; Caillet & Lehalle, 1995 ; Brougère & Bézille, 2007 ; Valle Flórez, 2008). La recherche de Darras et Kindler (1998) étudie les conceptions des enseignants et des professionnels des musées sur l'éducation informelle à travers les institutions muséales. En outre, selon Caillet et Lehalle (1995), le musée est un lieu de formation informelle capable d'éduquer en divertissant son public. Ces deux chercheurs se réfèrent à l'action éducative des musées comme forme d'éducation informelle, d'initiation, de sensibilisation et d'apprentissage sans contrainte ni obligation. Selon Chaumier (2011), les musées aujourd'hui accueillent massivement des groupes scolaires[57] et ils disposent d'un personnel formé spécifiquement aux techniques de médiation et d'éducation informelle en contexte muséal. Le point commun entre ces travaux est l'étude de la fréquentation des musées à titre individuel et non pas dans un cadre planifié et bien organisé.

[57] En 2011, les scolaires dans le chiffre de fréquentation global des établissements en France variaient dans une proportion de 40 à 70% (Chaumier, 2011).

Enfin, la plupart de textes évoquent l'éducation muséale comme une forme d'éducation non formelle (Hansen, 1984 ; Llobet & Villanueva, 2003 ; UNESCO, 2006 ; Xochelis, 2007 ; Eidelman *et al*, 2008 ; Mpounia, 2015). L'éducation non formelle (ENF) est définie par l'UNESCO comme *« toute activité organisée s'inscrivant dans la durée et qui n'entre pas exactement dans le cadre des systèmes éducatifs formels composés des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des universités »* (UNESCO, 2006, p.1). Le Conseil de l'Europe la définit comme *« tout programme éducatif planifié destiné à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel »* (2010, p.7) qui favorise la participation, la citoyenneté active et l'inclusion sociale des jeunes. Il s'agit d'une forme d'apprentissage alternative à l'école, mais qui a des fins d'apprentissage spécifiques (Xochelis, 2007). Les activités de l'éducation non formelle donnent aux enfants et aux jeunes accès à l'apprentissage structuré, au renforcement de la conscience en soi et à la recherche de nouvelles manières pour s'investir dans la communauté (UNESCO, 2006). Les chercheurs qui se réfèrent à l'institution muséale comme une forme d'éducation non formelle justifient leur avis en présentant ses possibilités de compléter et d'enrichir l'éducation scolaire (Jacobi & Coppey, 1995 ; Gazi, 2004). D'autres expliquent que l'éducation non formelle souffre de la comparaison avec le système institutionnel dominant et que, parfois, cette situation détourne des tentatives de rendre effectif le droit à l'éducation (Gasse, 2008). Pour certains chercheurs, une des constituantes de l'éducation non formelle est l'animation grâce à ses espaces d'intervention, à ses méthodes et ses objectifs à visée clairement éducative (Lac, 2012). Les activités extrascolaires et non formelles, telles que les visites scolaires et les projets éducatifs dans les musées, permettent aux élèves de compléter, par une expérience pratique basée sur l'environnement social, les connaissances livresques et théoriques qui leur sont transférées à l'école (Hansen, 1984). Hansen justifie le rôle éducatif du musée en donnant des exemples de pratiques non formelles dans divers pays en Europe et dans le monde. Sa recherche montre combien les activités éducatives sont variées, tout en prenant compte la diversité des musées.

À notre tour, nous analysons l'éducation muséale comme une forme d'éducation non formelle. En fait, si la visite s'effectue dans le cadre de l'enseignement scolaire, on parle du non formel, alors que, s'il s'agit d'un visiteur jeune ou adulte qui visite le musée par son initiative, c'est l'éducation informelle qui devra nous intéresser. Concrètement, les arguments pour justifier notre positionnement sont les suivants, tel qu'ils ressortent de la littérature :

- L'éducation non formelle a lieu dans une institution éducative autre que l'école ; le musée en l'occurrence.

- Il s'agit d'une éducation qui a des buts et des finalités. Les projets éducatifs des musées ont l'un et l'autre.
- L'éducation non formelle peut s'adresser à des personnes de tout âge, de même que les projets éducatifs muséaux. L'éducation muséale et l'éducation non formelle sont considérées comme des dispositifs d'apprentissage permanent.
- Comme l'éducation non formelle complète l'éducation scolaire, il en va de même pour les activités des musées qui visent le jeune public.
- L'éducation non formelle est souvent pratiquée dans un cadre expérimental qui fait preuve de sa flexibilité dans une diversité des contextes. C'est une des raisons pour laquelle nous considérons le concept d'*éducation non formelle* comme un système de référence pour les pratiques muséales.
- L'éducation non formelle s'avère complémentaire de l'enseignement scolaire. L'action éducative muséale est également un accompagnement des pratiques formelles d'éducation.

L'éducation non formelle nous semble importante en raison de son intérêt pour les attitudes, les compétences et les aptitudes des participants. De plus, son approche basée sur l'apprenant et sur sa participation active ainsi que le lien avec les besoins et les aspirations des enfants et des jeunes sont des éléments que nous retenons pour avancer dans cette thèse de doctorat.

Il y a quelques décennies, les actions éducatives hors des murs de l'école étaient plus difficiles à repérer et à décrire. Aujourd'hui, nous trouvons un nombre élevé des recherches dans ce domaine ainsi que des rapports de bonnes pratiques. En 2003, Poizat remarquait qu'en Sciences de l'Éducation, les travaux qui s'intéressaient aux secteurs informels et non formels de l'éducation étaient plus rares que ceux sur l'éducation formelle ou scolaire. Cinq ans plus tard, Gasse (2008) disait que l'éducation non formelle, domaine en marge du système scolaire dominant, est peu étudiée dans la conception qu'elle véhicule auprès de ceux qui la pratiquent et l'expertisent au quotidien. Le 20ème siècle a été l'époque de l'éducation formelle dans la salle de classe, mais notre siècle est le siècle de l'apprentissage permanent et dans toutes les circonstances. Dans le cadre de l'éducation permanente, stressée par les instances internationales et européennes, l'éducation non formelle est devenue un terrain d'étude courant. Aussi, le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et la Commission européenne mettent l'accent sur la reconnaissance de l'éducation non formelle à une époque où le système éducatif institutionnel rencontre des difficultés à faire face aux évolutions rapides de nos sociétés. Le Conseil de l'Europe invite, notamment, les États membres ainsi que la Commission européenne à encourager

les partenaires sociaux à reconnaître la qualité et la diversité des possibilités d'éducation non formelle et leur apport socio-économique. Il encourage les partenariats innovants entre les fournisseurs d'éducation formelle et non formelle, afin d'élaborer des approches pédagogiques attirant d'autres groupes d'apprenants[58]. En tant que partie intégrale de la notion de l'éducation permanente, l'éducation non formelle est susceptible de promouvoir la citoyenneté démocratique des jeunes en leur développant des compétences et des attitudes nécessaires pour participer à la vie adulte.

Certes, il existe une dernière avenue qui soutient que le musée n'est pas capable d'enseignement, mais il peut être un instrument utile pour aider l'apprenant et inciter l'ignorant vers l'apprentissage. Selon Greenwood (2008), auteur américain, le préalable est que cet apprentissage fasse partie de l'éducation institutionnelle nationale.

3.3.3 Pourquoi éduquer à la citoyenneté démocratique au musée ?

Comme nous l'avons démontré auparavant, la valeur éducative des musées est reconnue par plusieurs chercheurs-auteurs. Pourtant, *« aussi riches, ambitieux ou actifs qu'ils soient, les musées ne remplaceront certainement jamais les écoles en ce qui concerne l'enseignement ordinaire »*, disait A. Szpakowski, auteur polonais, en 1973. Par *« enseignement ordinaire »*, il comprenait l'éducation formelle et institutionnelle. Les musées aujourd'hui sortent de l'ordinaire et c'est pour cela que nous les considérons comme intéressants pour soutenir la mission de l'école. Ils ont leurs propres caractéristiques qui leur donnent leur identité spécifique et qui les distinguent de l'école. Il y a évidemment des différences dans les conditions d'apprentissage suscitées par le musée et par l'école. Nous n'avons pas l'intention de faire une analyse exhaustive ici, mais plutôt présenter à titre d'illustration, les points le plus intéressants pour notre thèse, notamment concernant l'apport susceptible de promouvoir la citoyenneté par l'éducation muséale.

L'élément éducatif primaire d'un musée c'est l'objet là où dans les environnements habituels d'éducation, c'est le mot parlé ou écrit. L'avantage du musée réside dans la communication qui a lieu au sein d'une exposition et qui est fondée sur la confrontation immédiate avec l'objet.

[58] Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe. Journal officiel C 168 du 20.07.2006
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ac11096 (consulté le 21 novembre 2015)

L'immédiateté consiste en le fait que, ce que le visiteur voit devant lui en direct, c'est l'objet authentique et non une image de l'objet ni une reproduction (Goepper, 1987). L'école déploie des savoirs de seconde main quoique le musée donne accès à l'original (Chaumier, 2011) qui peut être une aide visuelle captivante pour stimuler les élèves. Cela explique pourquoi C. Cohen (2001) considère le musée en tant que centre de ressources qui permet aux visiteurs non seulement d'apprendre, mais d'apprendre comment apprendre. Martineau (1990) s'appuie sur l'observation directe des objets exposés dans un musée contrairement au contact indirect avec les objets représentés dans les livres et par des photographies, afin de soutenir les conditions favorables pour apprendre dans un musée. Concrètement, il compare le musée à l'école en disant que cette dernière est figée, elle reste toujours la même, elle accueille les mêmes acteurs (enseignants) et elle propose aux élèves une position assise et passive. Si l'école est le lieu d'une instruction répétitive, le musée serait moins contraignant et plus propice aux changements. Bien évidemment, l'école d'aujourd'hui n'est pas identique à l'école des années 1990, que Martineau décrit, mais on sait que ces méthodes où qu'elles soient appliquées créent un environnement d'apprentissage passif avec des résultats irréguliers chez les élèves. Ainsi, le musée, en évitant d'imiter l'école dans son action éducative et en s'appuyant sur des méthodes éducatives qui font de plus en plus appel à l'expérience vécue, est susceptible de contribuer à l'apprentissage et à la sensibilisation du public. Par exemple, les questions ouvertes posées par les intervenants encouragent l'observation créative et remplacent la simple présentation magistrale de la part des guides-conférenciers. Le musée se définit comme un lieu de *« divertissement intelligent »*, selon Merleau-Ponty (2009). La médiation culturelle proposée par les musées crée un échange entre l'émetteur et le récepteur puisqu'elle permet aux visiteurs de poser leurs questions et de répondre aux questions que le guide leur pose (Goepper, 1987). Cette interactivité est cruciale afin d'établir une relation communicationnelle avec le visiteur qui aidera à le captiver et à le faire revenir au musée ultérieurement.

Quand J.-P. Astolfi comparait le caractère *« poïétique »* de la leçon dans le cadre de l'école avec le caractère *« praxique »* de la visite au musée, il illustrait le fait qu'une activité scolaire implique une instance sur les réponses qui doivent être connues, alors que l'activité muséale développe des *« apprentissages incidents possibles »* (cité par Fortin-Debart, 2004, p.43). Pour ce même auteur, c'est l'insistance sur le questionnement qu'il faut favoriser au sein du musée. Comme le mentionnait Rebetez aussi, dans le musée, il faut susciter la prise de parole et le questionnement afin de développer une éducation au lieu d'une simple leçon didactique. L'interdisciplinarité est encore un des atouts de l'éducation muséale (Cohen, 2001).

Caillet et Coppey (1992) résument, en quelques points, tous les aspects précédents en les présentant en quatre dualités : la simulation à la place du simulacre, l'interactivité à la place de l'enseignement, la ressource à la place du cours, le thème à la place de la discipline. Dupaigne et Gutwirth (2008) rajoutent la dimension esthétique des pièces exposées qui sont susceptibles de stimuler l'imagination et le désir du visiteur pour la connaissance. Ainsi, le musée offre des expériences sur le plan des émotions. Le rôle de l'éducation muséale serait d'aider les visiteurs à s'interroger sur ce qu'ils voient dans le musée, ce qu'ils ressentent, afin de susciter de nouvelles curiosités. Donc, là où l'institution scolaire vise à former l'individu dans une progression sur plusieurs années, la visite au musée est un moment ponctuel, mais qui peut être fort.

L'intérêt éducatif des objets authentiques réside davantage dans le fait qu'ils sont porteurs des valeurs immatérielles et qu'ils sont constitués d'attitudes, de croyances culturelles, religieuses, sociales et politiques, de symboles et d'émotions. Puisque tout objet est intégré dans une culture, rentrer en contact avec celui-ci permet de connaître cette culture, saisir le rôle et l'importance de l'objet pour la communauté à laquelle il appartient. Pour ce faire, la médiation culturelle, qu'elle soit faite, par l'intermédiaire d'un intervenant (guide-conférencier, médiateur, artiste) ou par des panneaux explicatifs, accomplit une mission importante. Aujourd'hui, plusieurs musées replacent les objets et les œuvres dans leur environnement culturel et social afin de rajouter à l'aspect esthétique une valeur culturelle. En outre, la médiation sensibilise à la notion de la diversité et de la relativité des valeurs morales et esthétiques. Cela permet d'attirer l'attention du public sur la notion d'évolution et de fragilité de la nature et des cultures ainsi que de transmettre le patrimoine naturel et culturel comme base d'identité (Merleau-Ponty, 2009).

Souvent, le musée, par le biais de l'originalité des objets exposés, aide à la cristallisation des moments historiques dans la mémoire individuelle mieux qu'un texte (Forster-Hahn, 1995). D'autre part, les connaissances et les émotions du visiteur qui sont suscitées lors du contact avec les objets contribuent au passage progressif de la mémoire individuelle aux mémoires collectives et partagées. Les objets d'une collection de musée sont les constituantes d'une culture. Il est impossible de trouver un objet qui ne soit pas intégré dans une culture. Il constitue un élément de l'existence humaine et tisse l'identité personnelle et collective. Les musées, en tant que référentiels des collections uniques, sont un laboratoire pour l'échange culturel, social et scientifique (Edson & Dean, 1994). La culture a le potentiel de transformer une caractéristique personnelle en un trait social. Ainsi, dans un musée d'art, à travers les œuvres exposées ce que l'artiste perçoit par sa mémoire personnelle est projeté dans la sphère collective (Juanola &

Fontal, 2008). L'« outil » musée valorise la mémoire collective portée par les objets exposés et permet des rencontres multiples entre les personnes et ces œuvres (Korenchy-Misz, 2009). Dans un musée d'art, par exemple, puisque nous rentrons en contact avec des œuvres, nous rencontrons l'autre, le différent, le singulier, qui s'inscrit dans une histoire collective. L'œuvre d'art permet de définir et d'approcher le concept de l'humanité, car il aide l'individu à se penser, à se sentir et à s'inscrire comme être humain dans l'histoire et, donc, à construire son identité (Querinjean, 2009). Pour Korenchy-Misz (2009), les objets peuvent être considérés comme des miroirs qui reflètent des points de vue subjectifs de la vie collective, et, en cela, elles tissent la vie culturelle. L'interaction de subjectivités hétérogènes et d'identités collectives au sein du musée est une caractéristique du 21ème siècle. En effet, l'éducation dans le musée peut être vue comme une proposition vers un changement d'attitude envers les autres et leur culture afin de s'approcher d'eux (Kostoula-Makraki, 2008). A. Malraux répète, tout au long de sa carrière, que l'école vise à apprendre et le musée à apprendre à aimer. Nous rajoutons *« à aimer autrui »*. Car, comme le précise P. Rebetez (1970), le musée est capable d'ouvrir les yeux et le cœur.

Toute expérience muséale est l'opportunité pour le visiteur de mieux comprendre son environnement culturel et scientifique. Si la collection du musée, ainsi que l'action éducative qui l'accompagne, représente la pluralité culturelle de la société et non pas une idée nationale, les conditions seront possiblement plus propices à établir le vivre ensemble. Le musée peut renforcer la compréhension entre les gens d'origines différentes. Selon Edson et Dean (1994), les administrateurs et les éducateurs des musées ont le potentiel de promouvoir l'éducation multiculturelle et l'importance de l'expression culturelle à travers des expositions et des programmes éducatifs. En identifiant les besoins des différents groupes de visiteurs, les musées peuvent leur offrir des opportunités pour apprendre et ouvrir leurs horizons.

Les constituantes du musée qui renforcent sa valeur éducative sont, en plus des vrais objets, l'environnement muséal, l'approche interdisciplinaire dans les expositions et les activités de médiation culturelle, les valeurs humanistes véhiculées par les objets et l'ambiance agréable (Edson & Dean, 1994).

La coopération de l'école avec des organisations sociales telles que le musée n'est pas du tout absurde, puisque le contact direct avec le patrimoine culturel et l'histoire relance la citoyenneté à un tel degré qu'il est difficile à réaliser dans la salle de classe, devant un seul livre d'histoire (Gould & Adler, 2005).

En conclusion, l'action éducative muséale est compatible avec l'éducation à la citoyenneté démocratique puisque, dans la forme où on l'a définie, elle se base sur des principes qui recoupent les constituantes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ces principes, élaborés dans les chapitres 2 et 3, sont :

- La participation active des élèves. De nos jours, les musées sont de plus en plus interactifs avec des expositions *« hands-on »,* c'est-à-dire les expositions où le visiteur peut toucher les œuvres. La perception visuelle et tactile ainsi que la stimulation de plusieurs sens sont plus motivantes pour les jeunes apprenants qui découvrent les objets et les idées par eux-mêmes (Goodacre & Baldwin, 2002). L'implication des visiteurs est une des caractéristiques du musée postmoderne.
- La création des questionnements. Le musée favorise le questionnement et la pensée critique (Jaumain, 2000). L'objectif n'est pas de donner toutes les réponses lors de la visite au musée, mais de créer des réflexions et de susciter la curiosité.
- La participation aux débats. Selon Hansen (1984) et Heumann-Gurian (2006), le musée offre aux citoyens l'occasion de participer à des débats civiques et sociaux.
- L'expérience. Dans les travaux de Hein (1998), l'importance de l'expérience à l'apprentissage apparaît substantielle dans le milieu muséal où les théories de John Dewey et de Jean Piaget sont appliquées.
- Le remplacement des méthodes béhavioristes par la pédagogie nouvelle dans les musées. L'apprentissage est basé sur les multiples classifications des styles d'apprentissages et d'intelligences et les expériences existantes de l'élève. De plus, il permet à chacun d'apprendre à son rythme personnel (Jaumain, 2000).
- L'accès à la culture. Le rôle social du musée qui implique l'effort d'inclure parmi son public des groupes et des personnes est une manière d'assurer leur droit à la culture, au patrimoine universel commun mondial et non pas national (Montpetit, 2000).
- L'ensemble des élèves est visé. Georges-Henri Rivière a été un acteur-clé de la mise en valeur de l'accompagnement éducatif au musée qui cherchait à s'emparer les gens de la culture et continue à le faire.
- L'obligation de protéger les monuments. L'éducation muséale et le contact avec le patrimoine et les monuments historiques et culturels consiste en une manière de se rendre conscient de l'importance de la protection et de la préservation de ce patrimoine (Unwin, 2008 ; Chryssoulaki, 1993), un des devoirs du citoyen.
- Le droit d'exercer sa culture dans un esprit d'une certaine tolérance à la différence. Les acteurs institutionnels de la culture sont mandatés par les pouvoirs publics pour créer des opérations et

des dispositifs qui permettent aux jeunes d'exercer leur culture, tout en respectant la différence de chacun (Caillet, 1995). La notion d'éducation peut se dissoudre à l'extrême dans une forme de socialisation d'un patrimoine partagé.

- L'hétérogénéité des expériences et des époques ainsi que la diversité des cultures présentées dans le musée postmoderne (Montpetit, 2000).
- L'adaptation des modes relationnels aux spécificités, aux besoins et aux intérêts de chaque groupe de visiteurs potentiels (Rivière, 1989). Les musées essaient de tenir compte des besoins individuels de leurs visiteurs (UNESCO, 1952). Edson et Dean (1994) soutiennent que les programmes éducatifs muséaux sont, en réalité, plus fructueux quand ils sont intégrés dans les intérêts et les besoins du groupe ciblé.

Dans les points ci-dessus, nous pouvons distinguer les trois constituantes de l'éducation à la citoyenneté : les droits et les devoirs, la participation et la valorisation de la diversité.

***

L'évolution des musées les a amenés à devenir des institutions éducatives qui jouent un rôle social pour la société dans laquelle ils sont implantés. Le plus grand service social que le musée offre, en tant qu'institution publique, est l'éducation qui a comme objectif majeur le changement social. Ils proposent des activités d'éducation non formelle pour accompagner l'enseignement formel, notamment sur le plan des valeurs, des attitudes et des compétences.

Un musée, aujourd'hui, ne peut plus être une entité fermée et enracinée de la société dont il fait partie ni abordé de manière linéaire et monodimensionnelle, approche qui aboutit à la « fossilisation » du temps historique. Au contraire, il doit suivre une approche muséologique qui met en valeur l'historicité, la complexité, la polysémie, l'hétérogénéité et la controverse de l'entité humaine. Il n'y a plus une seule vérité dans le monde et ainsi le musée postmoderne propose des interprétations multiples. Au 21ème siècle, il se caractérise par l'interdisciplinarité et la recherche scientifique. Le musée ne se considère plus seulement comme un temple d'art, mais il vise aussi à la démocratisation de la culture. Il n'est plus le moyen autoritaire et sélectif pour la création d'une mémoire et d'une identité nationale, mais il permet le respect de la diversité et de l'altérité, des particularités des citoyens et de la protection du droit de chacun à la différence. Un des enjeux du musée, à travers son action éducative, est aussi la poursuite de l'engagement intellectuel et émotionnel actif du visiteur.

Si l’éducation muséale transforme le musée en un lieu de participation, d’implication et de dialogue pour les visiteurs, il a le potentiel de se rendre dans un espace non formel pour la promotion de la citoyenneté démocratique de la nouvelle génération.

CHAPITRE 4

ÉTATS DES LIEUX

CHAPITRE 4 - ÉTATS DES LIEUX

La lecture des travaux et des recherches proches du thème à étudier s'impose dès le départ de la recherche (Pourtois *et al*, 1998). Pour entreprendre l'enquête bibliographique, on doit faire un bilan de ce que l'on sait sur la thématique recherchée et ensuite d'utiliser ce bilan comme base de questionnement pour mener notre propre étude empirique. Ici, nous allons réaliser une revue de la littérature à partir des recherches existantes afin de faire connaître les études effectuées et les publications qui vont dans le sens d'une éducation à la citoyenneté démocratique dans les musées.

L'éducation à la citoyenneté n'a pas toujours été un pôle d'intérêt publiquement attesté par les institutions muséales, ni ne l'est-elle pas encore aujourd'hui, comme nous allons le voir. Au contraire, le concept voisin, l'éducation interculturelle (ou multiculturelle, selon le contexte[59]) a fait sujet de plusieurs études. La bibliographie que nous allons présenter se réfère à des travaux autour de ces deux concepts dans le cadre muséal : l'éducation interculturelle ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Des enquêtes de l'expérience internationale, qu'elles soient similaires ou différentes de la nôtre, sont présentées pour mieux préparer le terrain ainsi que la formulation des questions et des hypothèses de la recherche.

À travers la revue de littérature, nous visons à répondre aux questions suivantes :

- Comment est abordée la diversité culturelle dans les pratiques éducatives muséales ?
- Est-ce qu'il y a des auteurs qui ont parlé d'une éducation interculturelle dans le musée à travers des activités pédagogiques ? Est-ce qu'il y a des travaux sur l'éducation à la citoyenneté dans le musée à travers des activités pédagogiques ?
- Quelles recherches ont été effectuées dans le domaine de l'éducation muséale avec comme concepts théoriques la citoyenneté et l'interculturel ? Dans quels pays ? Dans quels types de musées ?

Les buts de cette recherche bibliographique sont de :

[59] Certains auteurs utilisent les deux termes comme synonymes (Nieto, 2006 ; Hill, 2007). En Europe, le concept de l'éducation interculturelle domine ; l'exception, c'est l'Angleterre. Aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Asie, c'est l'éducation multiculturelle qui est dominante. Le choix de terminologie est géopolitique.

- Comprendre comment les concepts associés sont utilisés et mis en pratique dans le cadre éducatif muséal ;
- Faire une synthèse des textes liés à notre problématique et créer un réseau conceptuel et empirique assez complet afin d'instrumenter la recherche ;
- Établir un cadre d'analyse nous permettant de mieux illustrer nos concepts et mieux comprendre la mosaïque d'actions autour du monde ;
- Rechercher des contradictions, des paradoxes et des éléments pas encore explorés ;
- Préciser les questions et les hypothèses de recherche.

La question de la diversité culturelle a fait objet d'un grand nombre de recherches dans le domaine muséal. Les réponses proposées par les auteurs à différentes époques et contextes rentrent dans le courant multiculturaliste, interculturaliste et de l'éducation à la citoyenneté. En partant de l'éducation multiculturelle, qui a ses racines en Angleterre, et en passant par l'interculturel, nous arrivons à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les travaux que nous avons consultés sont regroupés par approche (multiculturelle, interculturelle, citoyenneté démocratique) et se présentent ci-dessous.

4.1 L'éducation multiculturelle dans les musées

Suite aux vagues d'immigration successives depuis les années 1960, en Angleterre, pendant la décennie 1980, un besoin d'intégrer, à l'école, un programme éducatif multiculturel s'est créé. Au début, il s'agissait des cours d'options, tels que *Black Studies* (*Études noires*), qui s'adressaient aux élèves issus de l'immigration et notamment aux « Noirs »[60]. En 1985, Jon Nixon, pour la première fois, met sur la table l'argument que l'éducation multiculturelle n'existe pas seulement pour les enfants noirs et que, pour qu'un programme d'éducation multiculturelle soit efficace, il doit pénétrer l'ensemble du curriculum. Il suggère aussi de mettre l'emphase sur les attentes, les expériences et les besoins des élèves[61]. Cette réflexion a été le point de départ de la chercheure anglaise M. Simpson (1987), qui a trouvé, dans les musées, un potentiel d'éduquer à la multiculturalité. Selon l'auteure, les musées peuvent contribuer à cet objectif, car ils permettent l'accès aux ressources primaires de l'information, c'est-à-dire aux objets exposés, à la

[60] Le terme *noir* a été utilisé en Grande Bretagne pour désigner *« l'expérience ordinaire du racisme et de la marginalisation et a fini par fournir la catégorie organisationnelle d'une politique de résistance parmi des groupes et des communautés qui, en réalité, avaient des histoires, des traditions et des identités ethniques profondément différentes »* (Hall, 2008, p.287).

[61] Nixon, J. (1985). *A Teacher's Guide to Multicultural Education*. Oxford: Blackwell Publishers.

documentation originale et aux informations fournies par les spécialistes sur place. Ces ressources peuvent être mises en valeur de telle manière pour mieux satisfaire les âges, les cultures et les compétences des visiteurs.

Son article, pionnier dans le domaine de l'éducation multiculturelle muséale en Angleterre, a été publié en 1987, suite à une recherche par la même chercheure sur la politique éducative multiculturelle des musées. Elle présente une gamme d'activités muséales qui visaient à la participation de groupes ethniques minoritaires dans 43 musées en Angleterre. Cependant, très peu de musées avaient une stratégie éducative spécifique ou pensaient à la nécessité d'une telle éducation dans la société de l'époque.

Selon Simpson (1987), l'éducation multiculturelle avait comme objectif d'améliorer la compréhension entre les groupes ethniques différents, de faire connaître l'histoire et la réalité contemporaine des peuples autour du monde, d'encourager le respect des points de vue, des pratiques culturelles et des croyances religieuses de gens, de combattre le racisme et de contrecarrer la perspective historique eurocentrique de la culture. L'objectif ultime était d'assurer que tous les membres de la société soient bien équipés pour faire face à la vie au sein de cette société multiraciale, comme elle l'appelle.

Simpson (*Ibid*.) dit que *« l'éducation multiculturelle est importante pour les blancs, qui sont ethniquement majoritaires, pour créer une attitude plus tolérante et compréhensive, qui va améliorer les relations dans tous les secteurs de la vie sociale »* (p.1). D'autre part, il est important que les enfants issus de l'immigration aient l'opportunité de connaître leur propre héritage culturel, même si leurs parents ne sont pas capables de le leur offrir. Ces enfants ont très peu d'opportunités d'être en contact avec leur culture dans la maison et encore moins de la faire connaître à leurs camarades. L'éducation multiculturelle joue également un rôle majeur pour la compréhension et le respect entre les gens des groupes migratoires, des cultures et des religions différentes.

Simpson (*Ibid*.) a été influencée par le rapport Swann[62] publié en 1985. Sur le plan éducatif, il s'agissait de préparer tous les élèves, ceux de la majorité ethnique et ceux des minorités ethniques, à la vie dans une société qui commençait à être culturellement plurielle. Toutes les institutions éducatives étaient censées équiper les jeunes avec des connaissances, des

[62] Le *Rapport Swann : Éducation pour tous* est un texte fondamental de quelque 800 pages qui s'inscrit dans la tradition du multiculturalisme libéral et qui prônerait l'existence de différentes expériences de vie et de diverses cultures.

compétences et des valeurs pour vivre, travailler et s'intégrer dans la société multiculturelle. Le résultat : les gens des divers groupes culturels vivraient en harmonie avec le respect des lois du pays et simultanément des pratiques religieuses et culturelles sans peur et ni discriminations. Une société « multiraciale », telle que la société britannique, fonctionnerait plus effectivement et plus harmonieusement à la base du pluralisme qui permettrait, attendrait et encouragerait les membres des groupes ethniques différents de participer à l'élaboration de la société dans le cadre des valeurs et des pratiques communes. Ce rapport proposait également d'assister les communautés des minorités ethniques à maintenir leurs identités ethniques distinctes dans un cadre commun. Suite à la publication du rapport Swann en 1985, plusieurs projets multiculturels ont vu le jour en éducation grâce à des financements.

Simpson (1987) présente aussi le projet éducatif *Vision d'Afrique* du musée de Birmingham qui, dans les années 1980, donnait l'opportunité à la communauté afro-caribéenne de découvrir sa culture et de la faire connaître au grand public. Il s'agissait d'une approche transculturelle (*crosscultural* en anglais) qui a permis d'apprécier la culture matérielle africaine par le biais de la collection du musée.

Depuis, plusieurs études ont montré que les musées qui présentent de riches ressources culturelles qui proviennent du monde entier peuvent assurer un environnement idéal pour connaître et apprendre des cultures différentes. Aux États-Unis, des chercheurs, comme I. Karp et S.D. Lavine (1991), se sont interrogés sur la question du multiculturalisme américain ont proposé que l'éducation multiculturelle s'applique aux musées (Suina, 1994). Plus récemment, S. Cahan et Z. Kocur (2011) ont fait la promotion de la place de l'art contemporain dans l'éducation et, notamment, dans l'éducation multiculturelle aux États-Unis. Dans leur article *Art contemporain et éducation multiculturelle,* les auteurs soutiennent que l'art peut aider les élèves à comprendre leur place dans l'histoire et donner la possibilité de valoriser le potentiel de tout humain, même s'il est économiquement ou socialement démuni. Au Canada, où une politique multiculturelle est en vigueur, R. Montpetit (1997) soutenait que les musées seraient capables d'inculquer des leçons de patriotisme aptes à intégrer les immigrants récents aux valeurs fondamentales de la société d'accueil. Pourtant le mandat de plusieurs musées visait déjà moins sur l'assimilation des arrivants que sur l'affirmation et que leur programmation favorisait le multiculturalisme et la compréhension interculturelle, donc la tolérance et l'ouverture envers les autres communautés culturelles. En Turquie, N. Bulduk et B. Altıntaş (2014) ont soutenu la nécessité d'introduire des programmes d'éducation multiculturelle dans les musées. Leur étude de cas portait sur la Fondation Quincentenial (500 ans) Musée de Turcs Juifs à Istanbul où des activités éducatives

ont été mises en place afin d'amener les élèves d'origine musulmane et juive (entre autres) de se rapprocher de l'autre, comprendre les points communs entre la culture musulmane et la culture juive et de développer l'empathie. Les chercheurs se sont intéressés aux effets de ce programme muséal sur les attitudes des élèves envers la différence culturelle.

En outre, la Conférence de l'ICOM en 1998 à Melbourne portant comme sujet *Les musées et la diversité culturelle* a initié un discours autour d'une culture et d'une identité plurielle où la mondialisation renforce la quête des racines. En Australie, le Musée de l'Immigration, inscrit dans la politique multiculturelle de l'État, est un nouvel espace de discussion autour des cultures issues de l'immigration qui expose des objets offerts ou prêtés par des immigrants afin de raconter leur histoire, tout en créant un lieu de citoyenneté. Le musée a permis le développement d'un dialogue permanent et ouvert avec les communautés vivant en Australie, en mettant en scène une identité australienne en pleine évolution (Boumankhar, 2011). L'esprit du musée est d'illustrer la façon dont une société est construite autour de l'immigration et de témoigner de la manière dont elle met en scène sa diversité afin de favoriser les échanges interculturels. Ce musée a également inspiré le Musée de l'Histoire de l'Immigration à Paris qui est un des quatre cas que nous allons étudier en profondeur dans cette thèse de doctorat.

De retour sur l'île britannique, la recherche de publics menée par P. Desai et A. Thomas, en 1998, a montré que, même si quelques représentants des minorités (communauté noire et bangladeshie) considéraient les musées en tant que lieux où ils avaient de difficultés à trouver leur place, il y en avait d'autres qui trouvaient que les musées offraient le potentiel d'ouvrir les horizons aux visiteurs en présentant des aspects culturels de la vie d'autres communautés. Ainsi, les deux chercheurs ont soutenu que, à travers les visites aux musées, il est probable de déployer chez les gens, du respect mutuel et de l'harmonie au sein de la société (Desai & Thomas, 1998). Néanmoins, les chercheurs ne se sont pas interrogés autour d'une action éducative qui pourrait jouer ce rôle au sein du musée. Durant la même décennie, d'autres chercheurs ont publié des travaux sur la gestion de la diversité culturelle par le biais des musées, tels que N. Khan (2000) qui s'est interrogé sur la façon dont les musées et des galeries à Londres pouvaient répondre à la diversité culturelle.

En 2002, Y. Inoue a effectué une recherche afin d'évaluer combien et comment les élèves comprennent les cultures différentes à travers les expositions muséales. La recherche était centralisée sur les différences entre les représentations que les enfants se font d'une culture, notamment de la culture japonaise, avant la visite de l'exposition *Discovering Japan* au British

Museum et suite à la visite. La méthodologie consistait en des questionnaires pro-visite et post-visite. Le résultat : l'exposition a permis aux élèves la découverte de cultures d'un pays étranger et a influencé l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes, leur compréhension et leurs attitudes. Pourtant cette recherche ne s'est pas intéressée à la démarche méthodologique, mais au contenu de l'exposition et à son effet sur les représentations des enfants-visiteurs.

En outre, l'étude de J. Street (2004) au Royaume-Uni a montré que le Programme d'éducation des musées et des galeries *Apprendre via la culture*[63] a eu des bénéfices auprès des élèves-participants, favorisant la compréhension culturelle et le respect ainsi que la tolérance envers les autres. Les participants ont amélioré davantage leur habileté à travailler en groupe avec d'autres personnes de leur âge. À travers ce programme, les intervenants ont fait en sorte que les contextes multiculturels des élèves participants soient respectés et valorisés.

L'article plus récent de V. Golding (2007), intitulé *Apprendre dans les frontières des musées : démocratie, identité et différence*, montre que les musées bénéficient à l'ensemble de la société plurielle britannique. À travers une étude de cas avec des enfants au Horniman Museum de Londres, l'auteur démontre que les musées ont la force de promouvoir la reconnaissance des idées complexes de la différence dans la communauté ou entre les communautés, via une *praxis* collaborative. Ils se veulent des espaces vitaux et réflexifs où le dialogue et l'échange peuvent remplacer les idées-stéréotypes à travers une compréhension culturelle plus profonde. Golding (2007) s'appuie sur les propos d'A. Lorde (1996) qui voit la différence comme une interconnexion entre les individus et les identités au sein d'une communauté. Cette dernière suggère que, pour développer une relation non dominante dans la différence, il faut de la créativité qui va permettre la reconnaissance des rapprochements entre les gens. Il faut préciser qu'en Angleterre, le curriculum[64] engage le musée et l'école à une éducation multiculturelle et antiraciste. Un des objectifs de ce programme est de créer des citoyens critiques, responsables au niveau social et éthique afin qu'ils participent dans la vie démocratique de l'école et au-delà. Ce partenariat entre musées et autres institutions éducatives a donné voix à un dialogue créatif entre des individus actifs qui aiderait au développement de la cohésion de la société britannique à travers des valeurs et d'une citoyenneté communes. En effet, les musées peuvent être un lieu de cohérence et de compréhension dans une société démocratique (Golding, 2007).

[63] Rapport *Learning through culture: The DfES Museums and Galleries Education Programme, a Guide to Good Practice* publié en 2002 par l'Université de Leicester.

[64] QCA (2006). *About Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority.

L'étude de Golding s'inscrit dans la période de la politique de diversité culturelle qui a été mise en place par le gouvernement (1997-2010) et reflète la nouvelle image de l'Angleterre de l'époque qui se veut multiculturelle, plurielle et inclusive. De même, S. Orlando (2012), dans son article *Les nouveaux rôles des musées et la diversité culturelle : l'exemple de Tate Encounters, Britishness and Visual Culture*[65], présente les efforts du Tate Britain pour mettre en œuvre ce programme de revalorisation de l'identité culturelle nationale dans le cadre du courant *« Cool Britannia »* qui visait à promouvoir la diversité culturelle, à comprendre le développement de nouvelles identités sur un même territoire et à remplacer l'antiracisme et les politiques construites autour de l'ethnicité. Cette auteure cherche à comprendre comment le Tate Britain interprète la diversité culturelle.

S. Hall (2008) explique que le multiculturalisme peut révolutionner la manière dont les pays perçoivent leur héritage et, en effet, il influence le changement social actuel. Une des solutions qu'il propose, c'est de redonner une définition à la nation et de repenser la *Britishness* (car il parle du cadre britannique) d'une façon plus inclusive. L'idée de transformer l'héritage « par le dessous » (« from below ») est un exemple fort du rôle que l'héritage et les institutions qui l'incarnent peuvent jouer dans la société d'aujourd'hui. Sa proposition constitue la manière dont on pense l'héritage pour faire apparaître la force des objets exposés dans les musées. La diversité de l'héritage montre que, même si les initiatives de l'État se déroulent bien, il faut qu'il y ait l'intervention de la communauté locale. De telles initiatives sont perçues comme une partie intégrale de l'action sociale avec lesquelles les communautés construisent des identités et un sens de connexion avec la localité (Harisson, 2009).

Les musées offrent un espace partagé au sein de la communauté. En Angleterre encore, la recherche de S. Tait (2008) pour la Fondation JRF (Joseph Rowntree Foundation) a montré que les institutions muséales ont des avantages pour la communauté en permettant l'expression des identités et des cultures différentes. Elles créent des attachements locaux qui sont au cœur du sentiment de partage communautaire. Les projets éducatifs des musées permettent aux individus de se familiariser avec des cultures différentes pour s'éloigner des stéréotypes. En effet, l'accent est mis sur la valeur des patrimoines séparés et partagés et ainsi, les gens se sentent appartenir à

[65] Le projet *Tate Encounters* du Tate Britain réalisé en février 2009 est le cas le plus abouti de recherche rendue publique sur la britannicité et les arts visuels, autrement dit sur les enjeux de la diversité culturelle. http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/ (consulté le 12 mars 2013)

un héritage commun. Les musées agissent comme des agents de réconciliation, car, à travers une visite, on se départit de la peur envers le différent, que ça soit au niveau de la race, de la nationalité ou du sexe. La recherche JRF a aussi démontré qu'en trouvant le meilleur équilibre entre l'expression de la différence et l'unité, on aide à la promotion de la cohésion sociale.

Les exemples du contexte britannique témoignent d'une évolution dans le cadre muséal concernant les recherches effectuées et l'intérêt des chercheurs. De plus, les stratégies éducatives destinées aux publics provenant des contextes culturels différents ont évolué au cours du temps. Là où, dans les années 1980, de telles initiatives étaient rares, aujourd'hui, de plus en plus, inscrites dans les politiques de l'État et des institutions culturelles et éducatives en prenant en considération les mutations de la société. Nous allons retenir qu'une éducation multiculturelle ne cible pas uniquement les élèves issus d'une minorité ethnique, mais tous les élèves-participants.

4.2 L'interculturel au sein des activités éducatives des musées

En 1987, dans la revue *Museum International*, une interview avec le directeur du Musée d'Art extrême-oriental de Cologne, R. Goepper, a été publiée sous le titre *Le musée, instrument de communication interculturelle.* Il présentait ce musée comme un hymne à la différence voué à la cause de la communication interculturelle à une époque où régnait un esprit plus étroit. En s'opposant à la mentalité coloniale *« L'Orient est l'Orient et l'Occident est l'Occident ; ils ne se rencontrent jamais »*, ce musée a voulu créer cette rencontre. L'objectif de son créateur, A. Fischer, était de manifester un esprit de compréhension et de communication interculturelles en traitant l'art asiatique de la même façon que l'art européen. Goepper partage l'idée qu'*« en cherchant à connaître les cultures de l'Extrême-Orient, les gens apprennent à apprécier leur propre culture européenne »*, c'est-à-dire que l'intérêt qu'on porte à d'autres cultures nous permet de mieux saisir la spécificité de la nôtre (Cachia & Goepper, 1987, p.14). À travers des visites guidées, qui, selon Goepper, sont un excellent instrument de communication avec le grand public, les visiteurs font des comparaisons qui les aideront à mieux comprendre les relations temporelles entre des expressions artistiques extrême-orientales et européennes. Une des tâches principales du musée c'est de corriger les clichés, en replaçant les objets dans leur perspective et leur contexte. En collaboration avec les instituts culturels, on a organisé de nombreuses activités comme des concerts, des cours et des colloques autour de la culture des pays d'Extrême-Orient, histoire de dispenser des connaissances approfondies sur différents aspects de cette culture. Cette stratégie muséale était en avance sur son temps.

Dans les années 2000, P. Mironneau, conservateur en chef du patrimoine et directeur du musée national du château de Pau, dans son allocution intitulée *À propos de l'interculturalité : de nouveaux points de repère pour les musées*, lors du séminaire *Des femmes, des villes, des musées - Culture, altérité, transmission*, a salué les projets à caractère interculturel des musées de France. L'exposition Magiciens de la Terre au Centre Pompidou en 1989 a permis un dialogue interculturel entre les artistes de tous les continents en art contemporain, les réalisations du Musée Dauphinois en rapport avec la mémoire immigrée, ainsi que la mission que s'est donné l'Institut du Monde arabe afin de nouer des liens de civilisation fondamentaux ont été quelques exemples pionniers de la période. Mironneau (2001) propose une citoyenneté culturelle inédite qui prend en compte la diversité culturelle, car la citoyenneté ne se construit pas individuellement dans un monde où nous avons tous de multiples identités culturelles. En acceptant que la diversité culturelle puisse être un enrichissement, une valeur ajoutée pour les sociétés concernées, le musée se présente comme *« un lieu idéal pour le dialogue sans concession entre les cultures »* (Mariani-Ducray, 2001, p.11).

C. Llobet et M. Villanueva (2003) remarquent que les musées catalans deviennent de plus en plus médiateurs dans le dialogue interculturel. Le Comité des Musées de Barcelona conçoit le musée comme une base d'éducation au service des citoyens et ainsi, l'action culturelle et pédagogique de la majorité de musées tient compte des besoins des enfants et des jeunes en fonction de leur âge.

En Suède, un nombre de musées publics a mis en place des projets éducatifs interculturels pendant l'année 2006. Cette série de projets visait à augmenter le nombre des divers groupes des visiteurs des musées et des galeries d'art, ainsi que de promouvoir la diversité culturelle et l'inclusion sociale. Certains de ces projets ont été réalisés en collaboration entre le personnel des musées, des enseignants d'école et des étudiants de l'Institut d'Éducation de Stockholm. En tant que professeur au sein de l'Institut d'Éducation, A. Lidén (2012) met l'accent sur la formation des étudiants, de futurs enseignants, aux questions interculturelles et à l'acquisition, de leur part, de compétences interculturelles. Au cours d'échanges internationaux de l'Institut, les étudiants issus d'échanges ont pu mieux s'approprier leur identité culturelle et historique, surtout via la rencontre des cultures et traditions différentes, puisque pour valider leur diplôme, ils ont eu à faire une étude comparative entre un musée de leur pays d'origine et un musée suédois. Ce programme a eu comme résultat de développer l'empathie chez les étudiants, car on découvre mieux soi-même quand on découvre l'Autre. L'empathie joue un rôle primordial dans la relation pédagogique qui se crée dans les institutions éducatives comme le musée. En conséquence, les

futurs enseignants, en participant à ces projets, peuvent contribuer au dialogue interculturel et à la coopération internationale pour, par la suite, promouvoir le développement culturel démocratique (Lidén, 2012). Ensuite, la recherche d'une de ses étudiantes, K. Lavender a démontré qu'une collection d'art dans un musée peut être utilisée, à la fois, comme un outil didactique pour le développement des compétences multilingues et comme moyen d'accès de l'individu à la culture. Par exemple, la chercheure a présenté le Västeras Art Museum comme outil pédagogique d'intégration sociale pour les jeunes immigrants.

En France, en 2008, pendant l'année du dialogue interculturel, plusieurs évènements et débats ont eu lieu, même au sein du cadre muséal, et de nombreux articles ont été publiés. E. Caillet (2008), dans son article intitulé *Musée et interculturalité* dresse un historique de l'institution muséale et de son rôle dans la construction de l'identité nationale. Elle présente également la manière dont les musées français approchaient l'Autre en donnant, notamment, comme exemples le Musée des Arts et Traditions et le Musée de l'Homme à Paris. Sous un regard objectiviste, Caillet fait l'état de lieux de la question de l'interculturalité à travers les institutions muséales de la capitale française pour montrer que le colonialisme a joué son rôle dans la création des musées ethnographiques et anthropologiques et a influencé la manière dont on représentait l'Autre à travers les collections. Cependant, elle montre que le Musée de l'Homme a été le premier musée en France qui associait sa recherche avec des thèmes cruciaux comme la diversité et l'histoire des peuplements humains, le fonctionnement des sociétés et la complexité des cultures. Elle conclut en mettant l'accent sur la participation active du visiteur en tant qu'acteur et non seulement en tant que récepteur, mais co-constructeur de la visite. Les témoignages personnels qui font partie intégrale de la collection des musées sont un exemple qui vient compléter son argument.

À la même période, *MAP for ID* (*Museums as Places for Intercultural Dialogue*), un projet de l'Union européenne de 2007 à 2009, avait comme objectif de développer le potentiel et les pratiques des musées vus comme des lieux de dialogue interculturel. La Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et l'Espagne, ont piloté le projet qui visait à l'identification de bonnes pratiques, leurs objectifs, leurs méthodes et leurs résultats ainsi qu'à la publication d'un *Guide sur les musées et le dialogue interculturel* (Bodo, Gibbs & Sani, 2009). A. Korenchy-Misz (2009), dans son article *Dialogues interculturels dans les musées hongrois*, présente les activités qui ont été élaborées en Hongrie dans le cadre de ce projet à travers deux expositions, une de graffiti et une historique, où les professionnels ont démontré que les relations culturelles sont liées à l'identité personnelle. Ce programme a perçu les identités de chacun comme plurielles et dynamiques. L'auteur a insisté sur l'importance d'un nombre de compétences interculturelles du personnel des musées.

Depuis l'année 2008, les acteurs de l'éducation artistique et culturelle au sein des musées d'art français ont commencé à analyser les conditions à respecter pour que celle-ci contribue au dialogue interculturel et à l'ouverture aux autres. J.-M. Lauret (2008), dans son article *L'éducation artistique et culturelle peut-elle contribuer au dialogue interculturel ?,* résume en quelques phrases le point de départ des chercheurs impliqués : *« Ce ne sont pas les cultures qui dialoguent entre elles, mais des femmes et des hommes. Le dialogue interculturel n'est pas possible que si la compréhension entre des personnes ayant des cultures différentes est affirmée comme possible »* (Lauret, 2008, p.64). L'auteur présuppose que, pour arriver à la création d'un dialogue interculturel, il faut le décentrement. Le pari est de prendre des distances avec les représentations stéréotypées de l'Autre, c'est-à-dire les conditions sociales déterminées au sein desquelles les individus viennent au monde. *« Le décentrement ne se limite pas à la reconnaissance abstraite de l'égale dignité des cultures »,* rajoute Lauret (*Ibid.*), mais *« il conduit à réaliser concrètement l'égalité des partenaires invités à dialoguer »,* car le dialogue n'est possible qu'entre égaux, comme le disait Edgar Morin[66]. Cet article, de caractère normatif, rejoint le propos du Conseil de l'Europe, la même année, qui propose que le vivre ensemble dans une société diversifiée n'est possible que si nous pouvons vivre ensemble dans l'égale dignité (Conseil de l'Europe 2008).

La recherche de R.E. Valle Flórez (2008) de l'Université de Léon, en Espagne, s'appuie sur le concept du musée comme lieu d'échange et de dialogue et sur le droit à la reconnaissance de la diversité culturelle de toutes les communautés. L'auteur unifie les deux concepts précédents en formant son objet d'étude qui est *« l'éducation interculturelle au sein des espaces formels (l'école) et informels (le musée) »* et vise à développer, chez les enseignants, l'importance de mener des pratiques pédagogiques en accord avec l'éducation interculturelle. Cette recherche a eu lieu dans des musées d'art contemporain en Espagne. Selon Valle Flórez (*Ibid.*), la pratique éducative (qu'elle soit formelle ou informelle) est l'instrument pour modifier les stéréotypes et les préjugés, mais le prorogatif est la formation des éducateurs des écoles et des musées à l'éducation interculturelle. Dans les musées d'art contemporain, le visiteur est en interaction avec l'œuvre au moyen d'ateliers, de discussions, de rencontres avec les artistes et les guides conférenciers. Les objets exposés invitent le public à réfléchir sur des questions critiques qui touchent notre société comme la discrimination, les inégalités, le mouvement migratoire, l'aliénation des cultures individuelles, etc. Tout cela dépend de la politique muséale et des

[66] Entretien avec Edgar Morin *« Le dialogue suppose l'égalité »,* le nouveau courrier, janvier 2004, UNESCO, p 8-11.

activités organisées par les musées ainsi que de la constitution de l'équipe éducative[67]. À travers l'art, toutes les sociétés ont un statut égal, l'art étant le dénominateur commun puisqu'il peut transcender les barrières culturelles et établir un dialogue entre les gens de cultures différentes. En s'appuyant sur le fait que le défi de l'intégration sociale et éducative découle des attitudes face à la différence, l'auteur propose de renforcer le rôle des éducateurs dans cette direction. Elle insiste sur le point de vue de ces derniers sur les différences culturelles, leur bonne disposition à répondre à ces différences et leur intérêt à obtenir des ressources additionnelles partenaires pour réaliser l'inclusion sociale et éducative. Elle souligne aussi que la reconstruction de l'identité individuelle et culturelle inclut l'expression des idées, l'empathie et la reconnaissance de l'altérité ainsi que le partage des valeurs.

Valle Flórez (*Ibid.*) utilise un modèle *« écologique »* qui réhabilite l'importance de la *« situation[68]»* dans laquelle se déroule l'enseignement de l'art. Autrement dit, l'enseignant est influencé par les situations, mais il est également responsable, acteur et générateur de situations. Elle emploie aussi la méthode d'observation ethnographique pour analyser la conduite et les attitudes des gens impliqués dans la recherche. Les résultats de cette recherche nous font réfléchir sur certains points : la proposition que l'intégration culturelle ne doit pas se poser dans la perspective d'une simple assimilation, mais par le dialogue entre les cultures[69] majoritaires et minoritaires comme principe de base de l'interculturalisme. De plus, Valle Flórez (*Ibid.*) argumente qu'éduquer dans l'interculturalisme suppose éduquer dans un contexte de respect et de diversité culturelle en partant par l'égalité. Par la suite, elle souligne que la diversité culturelle des sociétés constitue un enrichissement et non pas une menace à leur identité culturelle. Aussi, l'incorporation d'autres valeurs culturelles est un facteur positif vers le développement des individus et il est essentiel d'intégrer à l'école une éducation qui est capable de modifier les stéréotypes et les préjugés. Parmi ses conclusions, Valle Flórez (*Ibid*.) propose que les mécanismes d'uniformisation dans l'éducation (formelle et informelle) soient atténués pour permettre aux cultures minoritaires de se rendre visibles, ainsi qu'une éducation interculturelle soit inclue comme axe transversal des contenus des cursus. Enfin, elle conclut en disant qu'un

[67] Selon l'auteur, il est nécessaire qu'un groupe interdisciplinaire (éducateurs de musée, enseignants, pédagogues et sociologues) travaille ensemble pour pouvoir mieux favoriser les échanges.

[68] Le concept de la *situation* remplace, dans cette étude, celui de l'objectif.

[69] *A priori*, nous ne faisons pas usage de la phrase *« dialogue des cultures »*. Ici, on la cite comme elle est utilisée dans l'article de Valle Flórez (2008).

échange entre les enseignants, les élèves et les parents et les institutions culturelles est primordial pour la meilleure réalisation des projets.

Une autre recherche qui déploie l'éducation interculturelle dans les musées d'art contemporain est celle menée par R. Juanola et O. Fontal en 2008. Dans leur article *Intercultural Education in Contemporary Art Museums,* ces chercheurs présentent l'éducation au patrimoine comme un dispositif de communication interculturelle et d'inclusion sociale. En s'appuyant sur le paradigme du postmodernisme[70] pour illustrer leur problématique, elles explorent la culture contemporaine et postmoderne afin de découvrir ses possibilités dans l'éducation. Elles nous rappellent que, souvent, postmodernisme et éducation multiculturelle[71] sont considérés comme synonymes dans la littérature américaine (Efland *et al*, 2003, cité par Juanola & Fontal, 2008). Juanola et Frontal (*Ibid.*) font une critique sur les pédagogies proposées par Efland *et al*. (2003) et concluent que le modèle qui convient le plus à l'éducation artistique et l'éducation au patrimoine - car cette dernière est présente dans les musées d'art contemporain puisqu'ils contiennent du patrimoine contemporain - c'est à la fois une pédagogie multiculturelle et basée sur la reconstruction sociale. Dans leur travail, l'importance de la communication interculturelle est mise en avant en l'opposant à l'épistémologie monoculturelle et multiculturelle. Les auteurs suggèrent que les musées se considèrent comme espaces de communication et d'*« interéchange culturel »* (*cultural interchange* en anglais) et présentent, pour leur part, *« le musée interculturel »* qui focalise sur la relation et l'interaction complexe entre récepteurs, messages et émetteurs. Il s'agit d'un mécanisme éducatif pour l'inclusion sociale des visiteurs.

Dans la même publication, les auteurs citent le travail de leur compatriote Pancratz (2003) qui, quelques années plus tôt, avait présenté les principes de l'éducation artistique multiculturelle. Grosso modo, l'éducation multiculturelle ne cible pas que les élèves issus d'une minorité ethnique, mais tous les élèves. Elle ne vise pas à imposer des valeurs d'une seule culture, mais elle encourage les élèves à explorer des traditions des différentes cultures. Toutes les traditions culturelles sont des structures multiculturelles au niveau de contenu et des limites. L'objectif principal de toute expérience culturelle n'est pas seulement la connaissance, mais la reconnaissance multiculturelle. Dans l'éducation artistique multiculturelle, les valeurs ont une

[70] La culture postmoderne est ouverte, tolérante et plurielle. Elle prend en compte les désirs des individus et elle permet le vivre ensemble dans la diversité. La culture des masses s'est développée en plusieurs petites cultures fragmentées (Juanola & Fontal, 2008).

[71] Dans ce travail, les termes éducation *interculturelle* et éducation *multiculturelle* sont considérés comme synonymes.

place primordiale, c'est-à-dire qu'elle est centrée sur des valeurs qui ont un intérêt éducatif et qui suivent la ligne de l'empathie et de la compréhension de l'Autre.

Par la suite, Juanola et Fontal (2008) à travers leur étude recherchent quel type de connaissance de l'Autre permet le musée d'art, quelle relation d'échange il favorise et quelle forme d'identité il construit. Elles argumentent pour que les départements éducatifs des musées misent de la créativité et de l'originalité dans leurs actions. Les travaux de Juanola et Fontal (*Ibid*.) montrent que l'éducation multiculturelle promeut l'inclusion sociale comme le font l'éducation artistique et l'éducation muséale.

La publication d'A. Querinjean (2009) *Sésame ouvre-toi ! Le musée, un lieu de reliance*[72] *(sic) sociale et de dialogue interculturel* explique comment les musées royaux des Beaux-Arts de Belgique ont mis en place un programme (*Sésame*) qui est orienté vers les personnes en précarité sociale et culturelle et qui fait place à la relation interculturelle. Les professionnels impliqués voient le musée comme un lieu-ressource pour l'interculturalité parce qu'il met en présence, à travers les chefs d'œuvre, des identités collectives et individuelles traversées par la différence entre sexes, classes sociales et cultures. Leur objectif est également de favoriser l'intégration sociale par la participation culturelle dans le milieu muséal à travers une politique volontariste basée sur la relation interculturelle. *Sésame* permet l'ouverture des collections du musée à des publics qui, de par leur situation sociale et culturelle, ignorent son existence ou pensent ne pas pouvoir y accéder. Ces personnes, d'horizons très variés, sont soit d'origines immigrées soit elles vivent des situations de grande précarité sociale et économique, tout en étant Belges. Le programme s'appuie sur les spécificités de l'œuvre d'art dans le milieu muséal comme vecteur de lien social et de l'interculturel. Selon eux, la puissance de l'expérience muséale passe par les émotions. Regardant des œuvres d'art, les personnes précarisées vivent des émotions. Les œuvres d'art fonctionnent comme des médias et deviennent des miroirs qui renvoient le visiteur à lui-même par le biais d'un tiers. Querinjean (*Ibid*.) raconte comment des questionnements créés pendant les visites guidées peuvent conduire les visiteurs vers une clarification de leurs propres identités. Dans ce programme, le rôle des associations est également important pour la démystification du musée à travers un partenariat culturel avec les institutions muséales. Concernant la méthodologie de mise en place, *Sésame* est basé sur la pédagogie de la réciprocité dans les visites guidées avec un regard personnalisé qui crée un climat de convivialité entre les

[72] Korenchy-Misz entend par *reliance « la dynamique d'être en contact avec des sources culturelles personnelles et collectives qui relient les personnes entre elles »* (p.43).

visiteurs et les professionnels. Le dispositif d'une « valise musée » ainsi que du matériel pédagogique spécifique sont développés avec la participation du public cible et mis en valeur dans ce projet. Enfin, on a élaboré des formations pour l'équipe organisatrice et ses partenaires autour des sujets comme le dialogue interculturel. Parmi les résultats du projet, notons la création d'un lien dynamique et de confiance, autrement dit que le musée peut modifier le regard des gens sur le monde et sur eux-mêmes. Dans ce travail, nous distinguons l'appropriation du rôle identitaire d'un musée d'art et sa mission de promotion du dialogue interculturel.

Pendant la période 2011-2013, le Ministère français de la Culture et de la Communication avait comme priorité de faire vivre la diversité culturelle et de promouvoir le dialogue interculturel à travers l'éducation artistique et culturelle. Ainsi, un appel a-t-il été lancé sous le titre *Pratiques interculturelles dans les institutions patrimoniales* afin de mieux connaître comment ces institutions françaises prennent en compte les changements culturels mondiaux.

Il semble qu'une vague d'intérêt de la part des chercheurs en Muséologie s'est développée autour de l'année 2008, année européenne du dialogue interculturel. De nombreux articles ont été publiés en Europe, en général, sur le rôle du musée dans la société plurielle. Des recherches intéressantes, comme celles de Valle Flórez (2008) et Juanola et Fontal (2008) ont inspiré notre thèse de doctorat. Pourtant nous avons remarqué que la France n'est pas très bien représentée dans les publications, ce qui peut être expliqué par l'hypothèse qui veut que le modèle républicain ne soit pas compatible avec l'éducation interculturelle (Meunier, 2008). Aussi, l'accent des travaux présentés ci-dessus n'est pas toujours mis sur l'action éducative des musées français.

4.3 L'éducation à la citoyenneté trouve sa place dans les institutions muséales ?

Souvent, les projets de l'éducation interculturelle sont compris comme projets d'éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste (Abdallah-Pretceille, 2004). Ici, nous avons adopté cette approche. Plusieurs recherches introduisent le concept de la citoyenneté dans le cadre muséal, quoique chaque chercheur conçoive différemment la citoyenneté. Cela dépend du contexte social, culturel, politique et économique dans lequel le musée est implanté.

La conception voulant que les musées soient des espaces civiques où tous les citoyens ont le droit d'entrer sans discrimination a été déjà exposée par T. Bennet (1995) et G. Penny (1998) dans les années 1990. C. Duncan (1991) identifie les musées d'art américains comme des endroits où les rituels de la citoyenneté se sont réalisés. En Australie, I. Boumankhar (2011) reconnaît que le

Musée de l'Immigration de Melbourne crée un cadre spatio-temporel de citoyenneté. V. Golding (2013) souligne que les musées et les galeries d'art sont vitaux pour faire avancer la démocratie, la citoyenneté et les droits humains. Cette fois-ci, dans le cadre britannique.

Le travail qui a inspiré notre projet de recherche, venant de Montréal, est celui de A. Meunier et V. Soulier publié en 2010. Les chercheures québécoises ont introduit le concept de *muséologie citoyenne* qui consiste en *« diverses formes d'appropriation du patrimoine culturel par l'ensemble des citoyens (ou certains groupes) ayant des droits et des devoirs, au sein d'une démarche qui se réclame d'approches muséologiques »* (p.311). L'idée que les chercheures soutiennent consiste à s'assurer que le contrat social structuré au sein d'une *« muséologie citoyenne »* vise le maintien du lien social au sein de la cité. *« La muséologie citoyenne ne peut exister qu'à partir du moment où les citoyens eux-mêmes sont des protagonistes centraux des projets muséaux et non seulement des consommateurs de produits culturels »*, soulignent Meunier et Soulier (2010, p.327). L'individu, partie prenante d'un groupe au sein d'une société ou d'une communauté, devient acteur de toute transformation sociale, de tout changement mené par l'action. À ce titre, les auteurs concluent que l'action mise en place au sein du projet muséologique définit le citoyen comme agent de transformation sociale. En faisant directement référence à une éducation à la citoyenneté au sein des musées canadiens, Meunier et Soulier décrivent le projet pédagogique muséal qui est capable de créer des citoyens démocratiques. Il apparaît qu'au Canada, il y a des rapports très étroits entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation muséale.

D'autres travaux, qui mettent l'accent sur la promotion de la citoyenneté, qu'elle soit active, démocratique ou citoyenneté tout court, ont précédé. Par exemple, en Angleterre, des groupes de recherche à l'Université de Leicester ont examiné le potentiel éducatif des collections muséales en relation avec la citoyenneté et l'identité. Plus précisément, une étude du Centre de Recherche des Musées et Galeries (RCMG) de l'Université de Leicester a montré que plusieurs musées ont relié leur mission avec l'inclusion sociale et combattent l'exclusion. Pour cela, ils ont invité les gens provenant de milieux défavorisés à participer à leurs activités. Prenons comme exemple le GLLAM (Group for Large Local Authority Museums) en 2000 qui visait à aider ces personnes à trouver leur place dans le monde et à s'approprier leur identité, à gagner de la confiance en soi ainsi qu'apprendre à respecter les autres (Kakourou-Chroni, 2005). L'objectif était d'encourager la citoyenneté active des participants dans des projets éducatifs des musées d'art et des galeries dans un cadre d'éducation permanente.

Toujours à Leicester, en 2003-2004, le Ministère de la Culture, des Médias et du Sport en coordination avec le Ministère de l'Éducation et des Compétences, a commissionné douze projets au sein du programme *Partenariats nationaux ou régionaux en éducation muséale*. Ils ont examiné combien le musée peut s'engager dans les questions contemporaines, telles que l'inclusion sociale et la cohésion communautaire. La recherche a montré qu'il y avait des effets sur trois niveaux : au niveau des connaissances, une meilleure compréhension culturelle, au niveau des compétences, une augmentation de la capacité de travailler ensemble et au niveau des valeurs, plus de respect et de tolérance envers les autres. Ces projets ont également mis l'accent sur la mise en valeur positive de la différence et de l'acceptation des droits et des obligations des différents groupes sociaux et culturels (Université de Leicester, 2004).

H. Höge (2007), dans son article *Musée et Identité*, illustre les résultats de la recherche évaluative qu'il a menée dans le cadre de l'exposition *Des maisons multiculturelles* et qui a fait le tour de l'Europe au début des années 2000. Le chercheur allemand a montré qu'un programme éducatif au musée encourage à la fois la conscience du concept du patrimoine culturel et le développement d'une identité et d'une citoyenneté démocratique traversée par les valeurs de la démocratie, de la coexistence pacifique et de la tolérance. Résumons les effets positifs de cette exposition : renforcement du sentiment de partage, mise à jour de l'avis des visiteurs sur l'Europe et prise en compte de la part des élèves que leur pays a toujours été un creuset des cultures diverses. Selon Höge (*Ibid*.), le musée libéral renforce la protection des identités plurielles en confirmant le principe que chacun peut avoir accès au patrimoine culturel de son choix en respectant les droits et les libertés des autres. Le musée apparaît comme un outil éducatif qui aide au respect envers les autres gens, car il garantit le bon voisinage et le rapprochement de plusieurs cultures. Ainsi, pour lui, le patrimoine culturel participe à la construction de la citoyenneté démocratique.

D. Henson (2008), archéologue britannique, s'appuie sur les propos de Brett (2005) qui soutient qu'il y en a des méthodes plus appropriées que le cours d'histoire pour promouvoir une citoyenneté active afin d'introduire le concept du patrimoine et le rôle du musée va dans ce sens. Selon lui, le contact avec le patrimoine culturel et historique permet aux gens de mieux comprendre la connexion entre le passé et le présent, car il concerne les gens contemporains et non pas ceux du passé. Henson (*Ibid.*) propose que le musée, en tant qu'environnement historique, soit le lieu qui peut donner l'opportunité aux jeunes de mieux comprendre la diversité, la tolérance et leur place dans la participation à la vie communautaire.

Au Brésil, M. Chiovatto et G. Aidar (2014) ont proposé un projet d'éducation inclusive dans les musées. Les auteurs se basent sur la Déclaration universelle des droits de l'Homme, notamment sur l'idée que tout individu a le droit de participer librement à la vie culturelle de la communauté, de profiter de l'art et le droit à la diversité culturelle, c'est-à-dire de bénéficier des droits culturels. Elles partagent le point de vue de David Anderson (2002) qui relie les droits culturels aux musées et, précisément, à la reconnaissance de l'identité culturelle, à l'engagement avec d'autres cultures et la liberté d'expression et de jugement critique, entre autres.

En 2015, I.B. Lundgaard a publié un article intitulé *Musées, citoyenneté et solutions durables* dans le *Journal of Education in Museums* pour présenter l'expérience danoise en éducation muséale. Elle considère le musée comme un lieu de développement des compétences interculturelles ainsi que des compétences de citoyenneté active et soutient les politiques culturelles des musées danois qui, en s'appuyant sur les recommandations du Conseil International des Musées (ICOM), se portent fondamentalement responsables de la promotion de la diversité et des droits de l'Homme. L'auteur met l'accent sur la compréhension de la valeur de la diversité humaine en tant que trait que les musées doivent développer afin de faciliter des changements socioculturels vers une démocratie culturelle. Lundgaard (2015) présente également le projet de citoyenneté active, un projet de recherche et des pratiques menées au Danemark qui visaient à étudier comment les programmes éducatifs des musées soutiennent la citoyenneté active. Des musées d'art et de design ainsi que des musées d'histoire culturelle ont participé à cette recherche. Au niveau méthodologique, il s'agissait d'une étude des cas et son cadre théorique portait sur les concepts de dialogue et de citoyenneté culturelle élaborés par le philosophe russe, Michael Bahktin. La chercheure danoise met l'accent sur l'importance des musées à refléter des sujets sociaux et durables en développant des activités éducatives formelles dans le cadre des partenariats entre les institutions scolaires et muséales.

Au niveau politique, le Conseil International des Musées (ICOM) a adopté, en 2010, à Shanghai, une charte sur la diversité culturelle qui prescrit aux musées de reconnaître et affirmer toute forme de diversité culturelle et biologique au niveau local, régional et international. Les politiques des musées ainsi que leurs programmes doivent refléter cette diversité. Ils doivent aussi, dans le cadre muséal, promouvoir des contextes de démocratie participative qui fait partie des prescriptions envers les institutions. En outre, la déclaration d'INTERCOM[73] (2009, Mexique) concernant la responsabilité des musées dans la promotion des droits de l'Homme

[73] International Committee on Management (Comité International pour la Gestion des Musées)

soutient que les musées portent la responsabilité fondamentale de promouvoir activement, dans la mesure du possible, les droits humains, le respect et l'égalité de toute personne, peu importe leur provenance, leurs croyances ou leurs origines.

Cette gamme de travaux sur le plan européen et canadien démontre un intérêt porté au concept de la citoyenneté au milieu muséal.

Recherches et pratiques en France

La France n'apparaît pas encore dans les pays dont les chercheurs sont intéressés à adopter l'éducation à la citoyenneté dans les musées à cause des différences entre le monde anglo-saxon et latin. Pourtant quelques initiatives de la part des institutions culturelles ont fait leur apparition ces dernières années.

P. Mironneau (2001), directeur du musée national du château de Pau, avait proposé une *« pratique de citoyenneté qui traverse le champ culturel et réagit sur l'ensemble des fonctions muséales »*, ce qui peut comprendre l'action éducative (p.14). Pourtant lui-même n'a pas fait de référence particulière à la mission éducative des musées.

F. Duranthon (2007), dans son article *Muséum : un chantier de fouilles au service de la mixité sociale,* s'interroge sur, comment intégrer dans les actions qui sont développées au sein du Muséum d'Histoire Naturelle de Dijon, les concepts de mixité sociale et d'intégration. En s'appuyant sur la dimension sociale que doit avoir un établissement muséal, il propose aux adolescents des activités archéologiques dans des fouilles à travers lesquelles les jeunes apprennent à vivre en groupe, respecter l'autre et se rendre responsables. L'accès aux activités, en étant ouvert à tous, donne la possibilité à s'ouvrir à la mixité culturelle et sociale et à s'impliquer dans la vie locale. Sans faire référence à l'éducation à la citoyenneté, cet auteur saisit les méthodes et les objectifs dans ce sens. De même, le projet de socialisation *Archéologie, territoire et citoyenneté* à Saint-Denis en 2013, avec son antenne Jeunesse, avait comme objectif de montrer comment la recherche archéologique, dans cette ville *« interculturelle »,* pouvait être une source de développement local.

S. Lemoine (2008), ancien président du Musée d'Orsay à Paris, voit les musées des Beaux-Arts comme des lieux de reconnaissance de valeurs universelles et des instruments de renforcement de la citoyenneté des visiteurs, en insistant qu'il s'agit de dispositifs de rayonnement artistique et culturel.

Le Site Mémorial Camp des Milles à Aix-en-Provence est un exemple représentatif et récent qui a comme objectif dans son action éducative et culturelle de *« renforcer la vigilance et la responsabilité des citoyens face au racisme, à l'antisémitisme et à tous les fanatismes*[74] *»*. Pour y arriver, on a créé un centre d'éducation citoyenne sous forme de volet réflexif où une pédagogie d'intention citoyenne est mise à disposition des visiteurs. *« S'appuyant sur la force du lieu et sur son histoire, il s'agit aussi de montrer jusqu'où peut aller le rejet de l'Autre, par une présentation pédagogique des mécanismes individuels et collectifs qui mènent au génocide »*, lit-on sur le site Internet. L'ouvrage *Pour résister*, sous la direction du président fondateur de la Fondation du Camp des Milles, Alain Chouraqui (2015), souligne le souci constant d'éducation citoyenne et de défense des valeurs démocratiques ainsi que le besoin de créer un modèle souhaité d'un Site-mémorial éducatif et citoyen. L'action éducative du Camp des Milles a comme point de départ la démocratie qui repose sur *« la confiance dans les individus citoyens décidant ensemble de leur avenir commun à partir de valeurs partagées, telles que le courage civique, la tolérance et le respect de l'autre »* (*Ibid*., p.7). L'objectif fondamental de la pédagogie citoyenne adopté au Camp de Milles est de faire vivre les valeurs de la liberté, d'égalité, de fraternité, de justice, de dignité et de laïcité, qui au cours des siècles, ont été menacées par le racisme et l'antisémitisme. Ce n'était pas par hasard qu'Irina Bokova, la directrice générale de l'UNESCO, a choisi le Site-mémorial du Camp de Miles pour inaugurer la Chaire UNESCO *Éducation à la citoyenneté, sciences de l'homme et convergences des mémoires* le 8 octobre 2015. Le même jour, le président de la République, François Hollande, a souligné l'importance de créer un partenariat entre l'État français et le Site-mémorial *« pour la formation et la citoyenneté par la mémoire »*, comme il a dit lors de son discours, le même jour.

Recherches et pratiques en Grèce

En Grèce, depuis un peu plus de deux décennies, les classes scolaires sont mixtes au niveau ethnoculturel. Ainsi, l'éducation interculturelle est devenue chose courante dans les écoles et, plus récemment, dans les musées. Un grand nombre de musées à Athènes et en province ont mis en œuvre des programmes éducatifs, dits interculturels, destinés aux enfants et aux adolescents. Néanmoins, l'éducation à la citoyenneté démocratique n'a pas encore fait son apparition dans les musées grecs. Ici, nous allons soutenir ce propos afin de démonter la nécessité de notre recherche dans le cadre grec.

[74] Site Internet du Camp des Milles http://www.campdesmilles.org/site-memorial-objectifs.html (consulté le 15 mars 2015)

En 1996, dans l'introduction de son ouvrage, Alkistis exprime la problématique d'une société grecque qui a besoin de citoyens actifs au lieu d'individus passifs. Elle insiste sur la mise à jour des politiques éducatives nationales ainsi que des pratiques des enseignants en lien avec le patrimoine qu'elle considère comme essentiel afin que tout un chacun développe son identité. Ella fait aussi référence au lien de l'action éducative des musées avec l'éducation interculturelle, en soulignant son importance pour un respect mutuel entre les enfants-visiteurs, notamment en matière de diversité culturelle. Autrement dit, les enfants, en s'appropriant l'histoire et la culture seraient capables de se rendre conscients de la valeur des cultures autres que la leur. Elle voit le musée comme un lieu d'éducation antiraciste.

En nous appuyant sur l'article *Nous et les Autres dans l'éducation muséale* de S. Gkotsis (2011), historien grec et responsable du Département des Programmes éducatifs du Musée Byzantin d'Athènes, nous allons présenter un compte rendu des actions éducatives muséales réalisées en Grèce sous une approche interculturelle. Pendant la période 1994-1998, un programme pilote a été mis en place par le Département des Projets éducatifs Muséaux et de la Communication du Ministère de la Culture et du Tourisme. Le programme *Le patrimoine comme moyen d'inclusion sociale - une approche interculturelle* visait à mettre en contact avec le patrimoine culturel les populations différentes de la culture dominante : les enfants musulmans et les Roms du centre-ville d'Athènes. Ces programmes tenus dans des musées et des sites archéologiques et ethnologiques prenaient en compte la double identité (Grec-musulman, Grec-Rom) des participants (Gkotsis, 1996). Ensuite, entre 2003 et 2005, on a élaboré des programmes, dans des musées ethnographiques, qui, eux aussi, ciblaient les jeunes Roms dans le but de les faire participer activement à la vie sociale en mettant en valeur leur propre culture rom (Fakiola, 2002). De même, un programme plus récent *Au musée avec les Roms*, organisé par le Musée Byzantin, en collaboration avec le Centre Grec de Cinématographie et d'autres instances du Ministère de la Culture, a été mis en place en 2013-2014. Il avait pour objectif de promouvoir la participation des jeunes roms au patrimoine culturel et la transformation du regard préjugé et stéréotypé de la société grecque envers la communauté rom (Mpounia, 2015). Cependant, dans ce cas, l'approche interculturelle cible uniquement une population spécifique, comme les enfants de migrants. Ce phénomène nous fait penser à l'expérience française qui vise à intégrer toutes les diversités à la société, quoique cela finisse par les stigmatiser.

Suite à ces expériences, une série de débats naissent sur la possibilité pour les musées de créer des rencontres interculturelles. Les auteurs grecs qui ont participé à ces débats prétendent que, sous certaines conditions, ces débats peuvent apporter des réactions positives. Concrètement,

définir des points communs entre les cultures ne devait faire oublier l'existence des particularités de chacune d'entre elles. Le patrimoine ne devait pas être conçu d'une manière folklorique loin du présent. Kakourou-Chroni (2005) propose de remettre en cause le rôle des musées à travers leurs collections et leur communication avec le public dans le sens où la tradition culturelle de chaque culture soit une valeur en soi. Il faut être attentif, lors de la planification des activités éducatives, de ne pas projeter l'identité en oubliant l'altérité, car cette méthode ne conduit pas forcément à des résultats positifs. Le danger d'exercer un ethnocentrisme patriotique qui favorise une seule culture et une identité est imminent. Les actions présentées ci-dessus font preuve d'un effort pour faire intégrer les jeunes issus de l'immigration à la société grecque sans pour autant essayer de rapprocher les enfants grecs avec ces communautés. Il s'agit d'actions monoculturelles et ethnocentriques. Le Musée du folklore et d'histoire de Larissa est une des exceptions dans la pratique muséale grecque. Il a organisé des programmes destinés aux groupes culturels mixtes (Roms, jeunes issus de l'immigration des pays de Balkans, rapatriés). On a utilisé la stratégie de rapprochement des enfants d'origines culturelles diverses à travers des thématiques, telles que les jouets, les techniques artisanales mises en place dans les différentes cultures, etc. (Vafiadaki *et al*, 2004).

I. Toundassaki et R. Caftantzoglou (2002), deux anthropologues grecques, ont effectué une étude sur le rôle des trois musées nationaux d'Athènes dans la construction de l'identité culturelle hellénique et la place que la Muséologie en Grèce fait à l'autre, au différent. L'étude a montré que le Musée Archéologique National, le Musée Byzantin et le Musée d'Art Populaire Grec fonctionnait dans le sens du renfort de l'identité nationale néo-hellénique dans le but d'assurer la continuité historique de la nation et son unicité. En 2002, ces musées n'avaient pas remis en cause leurs objectifs alors que la société grecque n'était déjà plus caractérisée par l'homogénéité culturelle. Les auteurs suggèrent une meilleure définition des choix des politiques de l'Union européenne concernant les institutions muséales nationales. De plus, elles insistent pour un renforcement des revendications de reconnaissance de l'hétérogénéité culturelle au détriment d'un certain ethnocentrisme véhiculé par l'État grec. Néanmoins, elles ne se réfèrent pas à l'action éducative de ces trois musées.

De l'autre côté, dans les musées archéologiques grecs, des programmes visaient à une rencontre entre les civilisations dans l'histoire. Par exemple, le Musée Archéologique National, à travers son programme éducatif *Voyageons… dans les civilisations*, discute les points de rencontre entre la civilisation grecque, égyptienne et mésopotamienne (Kalesopoulou, 2007). Les pratiques des musées d'archéologie semblent être plus interculturelles que celles des musées ethnographiques

grecs à cause de la contrainte de laisser dans le noir des périodes de l'histoire de la Grèce qui ne correspondent pas au récit collectif national. Conscients de cela, les responsables du service éducatif du Musée Byzantin à Athènes ont essayé de créer des programmes dont les thématiques et les méthodes répondraient aux besoins de tout type de public (de différentes origines ethniques et culturelles). Le programme *Livres sacrés*, organisé en 2011-2012 en collaboration entre le Musée Byzantin, le Musée Juif et le Musée d'Art Islamique est un des exemples où les enfants-participants lors des visites dans les trois musées, découvraient les chemins communs entre les trois religions monothéistes. L'objectif principal était de comprendre la contribution de ces trois cultures au patrimoine universel et la mise en place de leur coexistence harmonieuse. Pourtant des problèmes techniques et un manque de financement n'ont pas permis à ce programme de continuer au-delà de sa période d'essai. Ces actions sont censées prendre en compte la diversité culturelle des classes scolaires qui visitent les musées dans le cadre de leur programme d'éducation nationale (Gkotsis, 2011).

Le Musée Juif de Grèce est un exemple intéressant parce que, depuis sa création, il s'est défini comme un lieu interculturel. Ce musée a mis en œuvre des programmes éducatifs à l'occasion de la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité. Les enseignants ont fait une demande d'accès aux outils pédagogiques (films, bibliographies) et de formations sur l'enseignement de l'Holocauste, ce qui a contribué à la mise en place de l'action éducative du musée telle qu'elle est aujourd'hui. Les programmes éducatifs du musée (*La lampe* et *Les enfants cachés*) ont un caractère interculturel puisque, grâce à son contenu et aux thématiques de sa collection, le musée est bien placé pour aborder les droits de l'Homme et de l'enfant, les valeurs démocratiques, la sensibilisation des citoyens, l'importance de la compréhension mutuelle et le respect de la diversité. En 2010, lors de la Journée internationale des Musées, ayant pour thème *Musées pour l'harmonie sociale*, le Musée Juif a reçu un prix de l'ICOM pour sa mission interculturelle. Son but est de faire connaître à tous les Grecs, par une approche positive et historique, une partie de l'histoire du peuple grec inconnue pour plusieurs afin de les rendre conscients de la pluralité de la société grecque d'aujourd'hui. Ainsi, la compréhension du passé pluriel de la Grèce peut favoriser une coexistence fructueuse pour le présent (Mpattinou, 2011). La connexion entre le passé et l'actualité est une des stratégies du musée. Ainsi, souvent, des sujets autour du racisme, de la xénophobie et de l'interculturel sont abordés lors des programmes éducatifs. L'atout de ce musée est le fait, qu'à Athènes, il est le seul musée représentant d'une religion autre que le christianisme ; car le musée d'art islamique (situé aussi à Athènes) met l'emphase sur l'aspect esthétique de l'art islamique et non pas sur la culture.

Les débats autour de la démocratie culturelle ont influencé les politiques des musées en Grèce. Dans le cadre de l'étude *Éducation des élèves rapatriés et issus de l'immigration* (2011-2013), l'objectif de l'équipe de recherche était de vérifier si, lors de la conception des programmes éducatifs muséaux en Grèce, les responsables mettaient en place une approche interculturelle. Avec comme outil de recueil des données un questionnaire électronique, soixante-onze (71) musées ont participé à l'étude. L'étude a montré que douze (12) musées avaient contribué avec au moins une activité éducative à l'année européenne du dialogue interculturel en 2008. Les chercheurs ont créé une liste des programmes éducatifs mis en place dans les musées grecs pendant la période 2011-2013. Cette étude faisait partie d'un programme qui avait comme but la promotion de l'éducation interculturelle au sein de groupes de la population avec des particularités linguistiques et culturelles et l'accès de tous à l'éducation, voire muséale. De plus, cette étude s'intéressait à la formation des enseignants et des responsables des programmes éducatifs des musées, au travail collaboratif entre les enseignants et les musées et à la production d'un guide de bonnes pratiques pour l'éducation interculturelle muséale. Enfin, le programme visait à l'égalité d'accès de tous les élèves, y compris les Grecs, issus de l'immigration et rapatriés, aux activités éducatives des musées ainsi qu'à la familiarisation avec le patrimoine grec et les cultures de tous les élèves-participants (Mavroskoufis, 2014). Cette recherche renvoie à la recherche de Simpson en Angleterre à la fin des années 1980. En suivant la même méthodologie, les deux travaux ont pu présenter les politiques et les pratiques dans le sens de l'éducation multiculturelle et interculturelle respectivement d'un grand nombre de musées dans les deux pays.

V. Vemi (2006) remarque que, ces dernières décennies, les musées en Grèce ont capté l'intérêt des chercheurs faisant le pari de la démocratisation et de l'égalité d'accès pour les ouvrir à un plus large public. À travers leur mission éducative, les musées reconnaissent à tous les humains le droit au savoir, à la culture, à l'histoire et à la différence (Antzoulatou-Retsila, 1997 ; Kanari & Vemi, 2008 ; Nakou, 2002).

A. Mpounia (2015), chercheure grecque en Muséologie, explique le nouveau contexte dans lequel les musées ont dû évoluer. L'accès à tous, y compris aux personnes précédemment exclues, l'accès au patrimoine et aux institutions culturelles et artistiques et la représentation égale de toutes les communautés culturelles de la société sont devenues les enjeux de la Muséologie en Grèce. La chercheure conçoit l'éducation muséale comme un moyen d'inclusion sociale qui peut assurer le droit de tous à la culture et promouvoir la diversité. Avec comme support théorique l'apprentissage contre l'exclusion sociale de Paulo Freire, Mpounia (*Ibid.*) décrit les

caractéristiques d'un musée qui a comme mission l'éducation inclusive. Elle souligne l'importance des « musées participatifs », concept introduit par Nina Simon en 2010, pour illustrer le rôle du visiteur co-créateur du contenu, des objectifs et des programmes du musée en participant activement à la démarche muséale. Elle propose une liste des critères appliqués aux musées afin de comprendre s'ils permettent l'inclusion sociale (i.e. accès physique, émotionnel, intellectuel, économique, etc.). Ces critères, en liaison avec toute une philosophie suivie par les musées et appliquée sous forme de politiques, peuvent conduire à des effets positifs pour toute la société (Gibbs *et al*, 2007). Dans le cadre muséal grec, on présente quelques pratiques dans cette direction. Notons le travail collaboratif entre le Musée Byzantin d'Athènes et le Centre de Traitement de Toxicomanes (Gkotsis & Vosnidis, 2011) ou les programmes éducatifs du Musée National d'Art Moderne destinés aux groupes de personnes en situation de handicap.

L'éducation interculturelle est considérée comme importante pour renforcer l'appartenance de l'individu dans une collectivité et peut avoir une place dans les musées. Mpounia (2015) s'intéresse à l'éducation interculturelle non seulement d'un côté culturel mais aussi social en donnant un contenu plus large à cette approche. Elle n'est pas la seule à voir l'éducation interculturelle sous cet angle. Mauroskoufis (2014) et autres chercheurs lui attribuent le sens de la reconnaissance de la diversité, de la cohésion sociale, de la justice sociale et de l'égalité. Les musées peuvent se définir comme des lieux d'éducation interculturelle en complément à l'éducation formelle ou individuellement.

Selon Essigner (1988, cité par Georgogiannis, 1997), l'éducation interculturelle est conduite par quatre principes : l'empathie, la solidarité, le respect de la diversité culturelle et l'éloignement des stéréotypes et des préjugés. Mpounia (2015), en se basant sur l'expérience internationale et grecque, soutient que tous ces principes peuvent être mis en valeur lors de la réalisation des programmes éducatifs dans les musées. Enfin, en prenant en compte les mutations dans la société grecque à cause des vagues migratoires et de réfugiés, l'auteure soutient que les musées semblent revoir leurs politiques. La recherche de Mpounia (*Ibid.*) met l'emphase sur l'accès au patrimoine des personnes en situation de handicap. Elle conclut en soulignant l'importance de changer la perception des musées afin qu'ils prennent conscience de leur rôle et de leur mission à l'inclusion de tous types de visiteurs.

***

Comme nous l'avons remarqué, il existe un grand nombre de recherches sur l'éducation interculturelle dans les musées en Grèce. Les auteurs (Gkotsis *et al*, 1994 ; 2011 ; Vafiadaki *et al*, 2004 ; Nikonanou, 2010 ; Vlastou, 2010 ; Kaloforidis, 2012) reconnaissent que l'éducation dans

les musées peut bénéficier des problématiques liées à l'éducation interculturelle et ils proposent une approche critique pour l'étude des pratiques, de leurs objectifs et de leur contenu.

Néanmoins, les travaux sur l'éducation à la citoyenneté démocratique n'ont pas encore abouti. Seulement quelques discours d'ouverture de séminaires ou des publications ont fait référence à la formation des citoyens actifs à travers l'éducation culturelle et artistique, en général, et dans les musées grecs, plus particulièrement. Par exemple, V. Kaloforidis (2012) fait référence à la contribution des musées au développement du futur citoyen actif puisqu'il n'offre plus des savoirs, mais, au contraire, encourage la participation active du public. Récemment, Mpounia, lors de la journée internationale des musées le 18 mai 2015, débuté sa présentation sur la thématique *Musées et développement durable* en s'appuyant sur la nécessité de citoyens actifs capables d'exercer un dialogue interculturel. Elle a insisté sur le rôle des musées dans cette direction. Deux jours plus tard, le 20 mai 2015, lors du séminaire *La Shoah et l'éducation*[75], V. Sakka, historienne et éducatrice, nous a entretenu sur l'enseignement de l'histoire liée à la Shoah par le biais des musées d'histoire dans le but de développer la citoyenneté active chez les élèves.

La nécessité de lier l'éducation des citoyens actifs avec les musées est reconnue autant par les théoriciens que par les praticiens. Ce qui n'est pas encore clair, c'est la manière dont cela peut s'appliquer dans la pratique.

4.4 Conclusion

Suite à la revue de littérature, nous avons constaté que les musées se sont transformés en combattants actifs relevant les défis de notre époque. Ainsi, la diversité culturelle et sa gestion au sein des musées ont fait l'objet d'un grand nombre de travaux au niveau international. Des chercheurs se sont interrogés sur comment promouvoir l'interculturel (Caillet, 2008) ou le dialogue interculturel dans les musées (Llobet & Villanueva, 2003 ; Lauret, 2008 ; Bodo, Gibbs & Sani, 2009 ; Korenchy-Misz, 2009 ; Querinjean, 2009 ; Lidén, 2012). Ces travaux portent sur le rôle social des musées vers la mise en place d'un dialogue entre les gens de cultures différentes. Pourtant, ils n'ont pas tous fait de référence spécifique à la mission éducative des institutions dans cette direction. Les chercheurs qui ont travaillé sur le musée en tant que vecteur d'une éducation multiculturelle ou interculturelle sont moins nombreux. Les auteurs qui ont soutenu une éducation multiculturelle au sein des institutions muséales (Simpson, 1987 ; Suina, 1990; Pancratz, 2003 ; Golding, 2007) se trouvent principalement dans le cadre anglo-saxon et

[75] Séminaire organisé par le Musée Juif de Grèce au Megaron - The Athens Concert Hall.

américain. Au contraire, les publications provenant d'autres pays en Europe se questionnent autour de la place de l'éducation interculturelle dans les musées (Alkistis, 1996 ; Juanola & Fontal, 2008 ; Valle Flórez, 2008).

Les travaux qui reconnaissent le potentiel des musées à une éducation à la citoyenneté sont encore moins nombreux. La citoyenneté active dans les musées fait objet de travaux en Angleterre (GLLAM, 2000 ; RCMG, 2007 ; Henson, 2008) et en Danemark (Lundgaard, 2015) et la citoyenneté démocratique en Allemagne (Höge, 2008). In fine, Meunier et Soulier (2010), avec la *« muséologie citoyenne »,* ont rajouté une autre dimension à la pratique muséale en tant que vecteur de formation des citoyens. En outre, nous avons croisé des études qui avaient, au centre de leur intérêt, les politiques des musées (Simpson, 1987 ; Mavroskoufis, 2014) et d'autres qui se sont intéressées aux effets de telles politiques chez les jeunes visiteurs (Inoue, 2002 ; Street, 2004 ; Golding, 2007 ; Bulduk et Altıntaş, 2014). Les travaux consultés ainsi que les concepts utilisés par chacun des auteurs se résument dans le Tableau 16 de l'Annexe 1.

Il est évident que les pratiques muséales se transforment suite à des flux migratoires et à la diversité culturelle omniprésente, deux phénomènes qui transforment, eux, à leur tour, la société (Castellano, 2011). Il y a déjà plusieurs études qui ont montré que les musées, en mettant en valeur, à travers des collections, de riches ressources culturelles du monde entier, peuvent assurer un lieu pour connaître et apprendre des cultures différentes. En effet, la popularité de l'éducation multiculturelle et interculturelle est présente dans les recherches au milieu muséal. Pourtant l'éducation à la citoyenneté, notamment la citoyenneté démocratique, ne fait pas partie du noyau de recherches dans ce domaine. Dans la plupart de travaux, le concept de la citoyenneté n'est pas central, mais il sert à la construction de la problématique de l'auteur. Les auteurs admettent que les musées sont des lieux de citoyenneté et ils semblent s'intéresser à la promotion de la citoyenneté à travers les musées. Néanmoins, la revue de la littérature a démontré que, même si les auteurs parlent du développement de la citoyenneté dans les musées, il n'y a pas de travaux qui étudient les méthodes pédagogiques dans cette direction. Aussi, la majorité de recherches en Muséologie met l'accent sur les collections et la muséographie et non pas dans l'action éducative des musées. Cette dernière intéresse notre recherche, car nous considérons le musée comme lieu d'éducation non formelle où l'éducation citoyenneté démocratique peut trouver sa place. De l'autre côté, comme nous l'avons vu auparavant, les politiques européennes prescrivent que les vecteurs d'éducation non formelle investissent dans l'éducation à la citoyenneté démocratique. L'éducation dans les musées en tant que représentant de l'éducation non formelle se propose de jouer ce rôle.

Dans la plupart des recherches, l'attention est mise sur les effets et les résultats des projets éducatifs des musées. Ils ont un caractère normatif comme quoi le musée est le lieu parfait pour éduquer à l'interculturel et à la citoyenneté, mais sans qu'ils proposent une méthodologie pour mettre en valeur leurs potentiels. En outre, nous avons constaté un manque d'évaluation des pratiques déjà mises en place dans les musées.

En outre, plusieurs auteurs ont souligné l'importance du partenariat, soit entre l'éducation formelle et les musées, soit entre les musées et la société civile (i.e. les associations). Un autre élément important dans ces travaux est la proposition de renforcer la formation des éducateurs du cadre formel et non formel à une éducation interculturelle. Les chercheurs avaient souligné l'importance de la formation des enseignants à l'éducation interculturelle (Valle Flórez, 2008), mais aucun travail n'a prescrit la formation en éducation à la citoyenneté démocratique.

CHAPITRE 5

L'OBJET DE RECHERCHE

CHAPITRE 5 - L'OBJET DE RECHERCHE

Le Chapitre 5 sert à identifier et à définir l'objet de notre recherche. Tour à tour, vont se succéder les nécessités de recherche qui découlent de la problématique, les questions et les hypothèses les objectifs et l'intérêt du travail ainsi que ses limites.

5.1 Les questions et les hypothèses de travail

La problématique de la recherche, déjà présentée au premier chapitre de cette thèse de doctorat, se base sur la réalité de nos sociétés contemporaines nécessitant des citoyens informés, actifs et responsables, régis de valeurs démocratiques et qui participent à la vie publique en tant que représentants de ces principes. Traditionnellement, l'école est censée accomplir cette mission, mais, dans ce monde complexe, elle a besoin d'être renforcée par des dispositifs d'éducation non formelle, comme le musée. Afin de définir la nature de cette coopération, dans le chapitre précédent, nous avons présenté la revue de la littérature concernant les actions éducatives des musées dans le monde, et notamment en France et en Grèce. Cette revue de la littérature concernait la gestion de la diversité culturelle et sa place dans les musées, notamment dans l'action éducative muséale. Ainsi, une synthèse des travaux sur l'éducation multiculturelle/interculturelle et l'éducation à la citoyenneté au sein des musées nous a permis de conclure que les institutions muséales ont le potentiel d'être des endroits non formels de citoyenneté démocratique et de valorisation de la diversité. L'action éducative des musées est constituée d'éléments susceptibles de permettre l'éducation à la citoyenneté démocratique chez les élèves-visiteurs, en parallèle d'autres objectifs d'un tel dispositif. L'idée que l'action éducative des musées est compatible avec l'éducation à la citoyenneté démocratique constitue un *présupposé*, c'est-à-dire une supposition que l'on formule à l'égard d'un objet de recherche et qui est fondée sur des expériences, directes ou indirectes et antérieures à l'étude de cet objet. L'expérience du chercheur, dans le cadre muséal, provient du fait que son projet de Master 2 en Recherche en Sciences de l'Éducation avait comme terrain d'étude le musée. Cela nous a fourni une expérience directe, car nous avons déjà investi le milieu étudié. En parallèle, cette expérience a été complétée par notre expérience indirecte, c'est-à-dire par la représentation qu'on a créée de cet objet d'étude à travers des supports médiatiques, tels que la presse, les sites Internet des musées et les entretiens avec les professionnels dans la phase « pilote » de cette recherche. De plus, la revue de littérature a permis de mieux saisir le terrain.

Ainsi, nous constatons que la revue de littérature, des politiques et des recommandations de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté s'intéressent à développer cette dernière dans les institutions d'éducation non formelle, y compris dans les musées. En acceptant que les institutions muséales puissent éduquer à la citoyenneté démocratique, nous souhaitons étudier si, dans la pratique, les agents concernés en France et en Grèce reconnaissent ce potentiel et l'appliquent. Leurs objectifs, leurs valeurs et leurs actions vont dans le sens d'une éducation à la citoyenneté démocratique ? En parallèle, est-ce que les enseignants qui choisissent telle ou telle activité muséale voient la possibilité d'éduquer leurs élèves à la citoyenneté démocratique ?

Il s'agit, dans un premier temps, d'apporter la preuve - explicitée lors de notre partie théorique - que l'éducation muséale est compatible avec l'éducation à la citoyenneté démocratique, afin d'avancer des hypothèses (*a priori*) concernant les finalités actuelles de l'action éducative de certains musées français et grecs.

Ainsi, la question principale de recherche devient : *est-ce que les parties prenantes (professionnels du musée et enseignants) se fixent comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers la participation des élèves (enfants et adolescents) aux activités muséales ?* (Q2). La question Q2 présuppose répondre à la question Q1 : *quels sont les objectifs des parties prenantes à travers les activités éducatives des musées ?,* qui est plus générale et permet de recueillir des données sur l'ensemble des objectifs et des priorités du service éducatif d'un musée. Elle comporte deux questions : *quels sont les objectifs de l'action éducative du musée ? Quels sont les objectifs des enseignants à travers l'action éducative ?* D'où proviennent les choix et les finalités des deux groupes de parties prenantes ? Au regard du groupe de professionnels des musées, nous sommes conscients que les musées se sont implantés dans une société préétablie et dans un système plus large où la prise des décisions et la mise en place des politiques éducatives rentrent dans une stratégie soit du haut vers le bas (top-down strategy) soit du bas vers le haut (bottom-up strategy). Dans le premier cas, il s'agit de musées publics qui dépendent de l'État et donc, suivent les directives de la politique culturelle et éducative étatique alors que dans le deuxième cas, il s'agit de musées, soit privés, soit communautaires qui sont gérés par des localités ou des associations. Ainsi, l'autonomie de l'institution muséale n'est pas toujours une donnée en soi. En outre, les organismes supranationaux tendent à jouer un rôle important dans les décisions concernant les finalités et les pratiques. De l'autre côté, pour ce qui est du groupe des enseignants, certains paramètres comme le programme scolaire et l'intégration

de la visite au musée dans un projet pédagogique plus large, peuvent influencer leurs choix et leurs objectifs.

L'action éducative soulève une troisième question liée à la méthode pédagogique mise en place dans le cadre muséal. Cette troisième question (Q3) est : *est-ce que les méthodes pédagogiques appliquées correspondent à une éducation à la citoyenneté démocratique ?*

La revue de littérature nous permet d'avancer une hypothèse (H_y1) : *Les parties prenantes*[76] *se fixent comme objectif de l'action éducative muséale l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Car une grande partie des documents officiels et des recommandations de l'Union européenne et le Conseil de l'Europe font référence au rôle que les institutions éducatives, formelles et non formelles, sont censées jouer pour éduquer la nouvelle génération à la citoyenneté. Donc, les musées aussi en étant qu'institutions éducatives ont le même rôle.

Il s'agit d'une hypothèse *a priori* dont la formulation est le résultat d'une vaste revue de littérature du sujet étudié (l'ECD). L'hypothèse générale (H_y1) consiste en trois parties qui correspondent aux trois dimensions (éléments soulignés) du protocole de l'éducation à la citoyenneté démocratique : *Les parties prenantes se fixent comme objectif* :

1. *de respecter les <u>droits et les devoirs</u> des visiteurs-écoliers lors des activités éducatives*.

2. *de promouvoir la <u>participation</u> active des jeunes visiteurs*.

3. *de valoriser la <u>diversité</u> lors des activités éducatives*.

Afin que l'hypothèse générale puisse être validée, il faut que toutes les trois dimensions soient validées. Plus précisément, l'hypothèse H_y1 sera validée si :

- Les parties prenantes attestent vouloir éduquer à la citoyenneté démocratique et toutes les trois dimensions sont prises en compte lors de la planification des activités éducatives du musée.
- Les objectifs des parties prenantes correspondent aux trois dimensions de l'ECD, même si l'ECD n'est pas prononcée ni à l'écrit ni à l'oral. Dans ce cas, l'hypothèse sera partiellement validée.

[76] Par *parties prenantes* nous comprenons les deux côtés qui sont impliqués à la planification de l'action éducative, le musée et l'école. De la part du musée, il s'agit des professionnels et des documents qui construisent le discours officiel du musée et de la part de l'école, il s'agit des enseignants qui représentent le système scolaire (programme scolaire).

De cette hypothèse en découle encore une, l'hypothèse secondaire. L'étude de Bîrzéa en 2005 avait démontré des divergences entre les politiques adoptées et les pratiques réelles au regard de l'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe. Celle de Karakatsani (2008) insistait sur la méthodologie mise en place par les enseignants grecs afin d'atteindre leur objectif lié à la promotion de la citoyenneté active chez les jeunes et a conclu qu'en Grèce, aussi bien que dans d'autres pays européens, il existait une divergence entre la théorie et la pratique. Ceci étant dit, et, en suivant les propos de Mortimore (1999) qui insistait sur l'importance de la cohérence entre les objectifs, les activités, les méthodes réalisées et les résultats escomptés dans les pratiques d'enseignement, nous avons élaboré notre deuxième hypothèse. Ainsi, l'hypothèse H_y2 est créée : *Il y a une continuité entre le travail prescrit, le travail dit et le travail réel en ce qui concerne les activités éducatives des musées, notamment pour les trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté démocratique.* D'ailleurs, comme le remarque Dewey (1990), un objectif doit pouvoir se traduire en méthode permettant la coopération avec les activités de ceux qui reçoivent l'action, notamment l'enseignement.

L'hypothèse H_y2 sera validée si, suite à l'analyse, tous les trois axes (travail prescrit, travail dit et travail réel) se trouvent en accord entre eux. Sinon, l'hypothèse H_y2 sera réfutée.

5.2 Les objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche concerne nos intentions comme chercheur et la contribution que nous espérons apporter à la communauté scientifique en étudiant la problématique présentée auparavant. Étant donné le problème de la crise de la valeur du respect de la diversité ainsi que la question formulée, notre objectif général désigne ce que nous espérons au regard des résultats, suite à l'entreprise de notre travail de recherche. L'objectif de la recherche indique aussi vers quel type de conclusions on sera amené. Ainsi, notre objectif est de comprendre la place de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans l'action éducative des musées et de voir si elle est comprise parmi les objectifs de l'action éducative muséale. Concrètement, nous nous sommes fixée l'intention :

- de trouver les convergences qui existent entre l'éducation muséale et l'éducation à la citoyenneté démocratique ;
- d'étudier si les parties prenantes des musées visent à l'ECD à travers l'action éducative. Autrement dit, étudier les perceptions du personnel éducatif des musées et des enseignants sur la possibilité d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers les activités éducatives muséales ;

- d'éclairer si le travail prescrit, le travail dit et le travail réel ont une cohérence dans le cas de l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les musées ;
- d'étudier si l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les musées est caractérisée par l'aspect interculturel ;
- d'illustrer un exemple de coopération entre l'éducation formelle et non formelle.

En vue d'atteindre l'objectif général, nous avons concrétisé des objectifs opérationnels qui décrivent les opérations à mener pour accomplir notre projet de recherche. Les objectifs opérationnels se résument comme suit :
- définir l'éducation à la citoyenneté démocratique dans le cadre muséal ;
- rencontrer le responsable du département éducatif d'un nombre des musées en France et en Grèce afin de se familiariser avec l'action éducative mise en place ;
- étudier le discours officiel des établissements muséaux choisis ;
- faire des entretiens individuels en profondeur avec les personnes du service concerné et avec les enseignants qui amènent leur classe au musée pour suivre des activités pédagogiques ;
- observer les pratiques éducatives des professionnels des musées choisis ;
- comparer le travail prescrit, le travail dit et le travail réel par rapport aux objectifs liés à l'ECD ;
- tirer des conclusions pour chaque cas séparément.

Les résultats de la recherche pourront servir comme ressource aux professionnels des musées qui ont participé à l'étude ainsi qu'aux autres institutions culturelles (musées), aux enseignants de tout niveau de l'éducation et aux concepteurs des programmes éducatifs et des politiques éducatives et culturelles. Ils peuvent aussi être utiles aux acteurs de l'éducation formelle et non formelle qui participent à la planification, à la conception et à la réalisation des projets d'éducation à la citoyenneté démocratique ou qui aimeraient s'y mettre.

5.3 L'intérêt et l'originalité de la recherche

Deux atouts pour le succès d'une recherche sont son intérêt pour la communauté scientifique et son originalité. Notre recherche présente un intérêt théorique et un intérêt plutôt pratique. D'un côté, il s'agit d'un travail théorique approfondi qui permettra à la recherche en Sciences de l'Éducation d'avancer et de créer de nouvelles pistes en éducation muséale. De l'autre côté, il ouvre une voie vers des pratiques originales et créatives, notamment, dans des applications dans de nouveaux contextes hors l'école.

Le concept théorique central de la recherche, *la citoyenneté,* et ses constituantes, la participation, la diversité culturelle, les droits et les devoirs du citoyen, se trouvent au centre d'intérêt de la recherche en Sciences de l'Éducation. Ils sont centraux dans des questions d'actualité à une époque où la citoyenneté active est un besoin fondamental pour la nouvelle génération qui vit dans des sociétés multiculturelles (Eurydice, 2005 ; Charalampopoulou, 2010). L'objectif de cette thèse de doctorat est de dépasser la définition figée de la citoyenneté et d'amener un contenu dynamique et pluriel à ce concept. Dès les années 1990, l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) est devenue un objectif commun des pratiques éducatives européennes (Commission européenne, Conseil de l'Europe) et un sujet central dans les travaux des auteurs en éducation formelle qui soutiennent une éducation pour les valeurs démocratiques et pour l'ouverture au multiculturalisme (Audigier, 1999). La bibliographie spécialisée sur le sujet de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de ses constituantes (la valorisation de la diversité culturelle, la participation active, les droits et les devoirs) est riche, en prouvant l'intérêt actuel sur cette problématique.

Désormais, l'originalité de notre travail tient au rapport de l'éducation à la citoyenneté avec le cadre muséal, ce qui nous permet d'avancer sur le chemin de la création en recherche en Sciences de l'Éducation et en Muséologie. Quand nous avons commencé la thèse de doctorat, c'était l'éducation interculturelle qui intriguait le plus la chercheure. Suite à la lecture de la littérature existante, nous nous sommes aperçue de deux choses. Premièrement, l'intérêt dernièrement se pose sur l'éducation à la citoyenneté grâce aux travaux de F. Audigier et des recommandations des instances européennes. L'éducation interculturelle avait fait ses preuves depuis les années 1980. Si le critère pour une bonne thèse est son originalité, il était temps de passer à autre chose, de faire évoluer la réflexion et de se différencier. Deuxièmement, en éducation muséale en France, mais surtout en Grèce, il y a un fort courant de soutien et d'application des théories interculturelles déjà depuis un moment et donc, il existe déjà des travaux sur cette thématique. L'originalité que nous cherchions à rajouter à ce travail de recherche concerne le concept de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. La promotion de la citoyenneté, par le biais de l'éducation muséale, est un domaine pas encore profondément exploré. La recherche nord-américaine a fait quelques étapes dans cette direction, avec des auteurs telles que Meunier et Soulier (2010), mais en Europe il y a très peu de tels travaux. Puisqu'il existe plusieurs recherches documentées sur le thème de l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire, nous avons choisi d'aborder le concept de la citoyenneté à travers la culture et l'histoire, comme nous les rencontrons dans les musées. Ainsi, l'intérêt de cette recherche réside dans le fait que, grâce à

l'éducation muséale, l'éducation à la citoyenneté trouve une nouvelle application dans un contexte non formel.

L'éducation non formelle a gagné de l'intérêt dans la recherche en Sciences de l'Éducation dernièrement. L'accent a généralement été mis sur les travaux en éducation institutionnalisée. Dans les années 1990, peu de choses ont été écrites sur l'éducation non formelle (Screven, 1993), et notamment sur l'éducation muséale. Depuis, des revues ont inclus dans leur répertoire d'articles et de recherches du milieu muséal vus par le champ de l'éducation artistique, de l'architecture ou de l'archéologie. Dans ces conditions, notre recherche apparaît être une exploration intéressante du rôle du musée et des projets éducatifs muséaux visant à combler un écart, non formel, mais nécessaire, en éducation à la citoyenneté.

De plus, notre étude propose une grille d'analyse qui ne correspond pas à une analyse traditionnelle de Muséologie sur le rôle et les fonctions du musée et prend également en compte une notion essentielle en éducation : la citoyenneté. À travers notre recherche, une nouvelle façon d'aborder la problématique a émergé. Ainsi, nous attendons à produire de nouveaux résultats. Par conséquent, notre recherche est pluridisciplinaire, car elle prend forme dans les Sciences de l'Éducation, s'appuie également sur la Muséologie et l'Histoire.

L'approche herméneutique d'une exposition ainsi que l'intérêt au regard des messages que les musées émettent délibérément ou involontairement font partie des débats actuels dans la littérature en Muséologie (Gazi, 2004). Pourtant, il n'y a pas, à notre connaissance, d'études qui mettent l'emphase sur les messages véhiculés par l'action éducative destinés au jeune public.

Comme le disait Judith Spielbauer, la muséologue américaine, *« le musée est un moyen, ce n'est pas une fin »* (cité par Mairesse, 2011, p.295). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler au carrefour de l'éducation muséale et de l'éducation à la citoyenneté. La fin c'est l'éducation à la citoyenneté ; le moyen le musée. Enfin, notre recherche fait l'objet de l'actualité en France puisque l'édition de l'année 2016 de la journée du patrimoine est consacrée au thème *« Patrimoine et citoyenneté »*. Pour un travail qui a abouti en 2012, il s'agit d'une justification d'existence et de légitimité, une raison d'être et un choix prévisionnel.

5.4 Les limites de la recherche

Tracer les limites d'une recherche scientifique est une des étapes avant sa réalisation. La majorité de recherches[77] qui ont vu le jour concernant des institutions se basent sur l'idée qu'il est important de considérer la société (le lieu et les relations entre les acteurs) et l'époque (le temps) qui a fait émerger le projet. Autrement dit, un projet muséal a émergé dans une telle société, à un tel moment parce que cette société et cette période avait des caractéristiques et des besoins spécifiques. Il n'y a rien qui nous prouve le contraire. Pourtant, dans notre thèse de doctorat, nous allons parler du contexte sans l'analyser. Nous allons le découvrir à travers les objectifs des institutions muséales.

Selon Montpetit (1997), l'action des musées interprète des objectifs sociaux. Les musées assument une médiation des savoirs sociaux auprès de son public et favorisent l'atteinte des objectifs sociaux. *« Les publics peuvent alors s'approprier ces contenus, pour se former une opinion éclairée, nécessaire en démocratie, et même s'en faire un patrimoine perçu, à divers titres comme collectif »* (p.147). Par exemple, nous avons constaté deux raisons pour lesquelles le Musée de l'Histoire de l'Immigration en France a une mission éducative. La première raison s'appuie sur le fait que l'histoire de l'immigration ne s'enseignait pas en classe l'année de l'ouverture du musée et, la deuxième, que les médias (et autres canaux) ont l'habitude de reproduire des idées reçues sur la question migratoire. Les deux raisons proviennent des besoins de la société dans laquelle le musée est implanté.

Nous tenons à préciser que cette recherche ne prend pas en compte le contexte socio-culturel, c'est-à-dire les deux contextes, le français, d'une part, et le grec, de l'autre. Nous insistons sur le fait que le contexte apparaît à travers le but et les objectifs des personnes chargées de la conception et de la mise en place des actions éducatives des musées. Chaque action existe parce qu'il y a la nécessité ou le besoin dans un contexte précis. Ce besoin provient du contexte. C'est la société qui fait naître les problèmes et les besoins qui ramènent aux changements. Le monde de l'enseignement ne constitue pas une matière homogène et unifiée, mais il inclut plusieurs systèmes reliés : les connaissances des enseignants, leurs valeurs, leur engagement professionnel et leurs ressources sociales de la pratique. Ce qui se passe dans une salle de classe ou dans le cadre d'une activité éducative muséale est caractérisé par un degré élevé de diversité et de spécificité locale (Hadji & Baille, 1998).

[77] Voir par exemple Flicoteaux, M. (2010). *La construction des identités du Musée national de l'histoire et des cultures de l'immigration : vers un nouveau modèle muséal ?*, Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

En étudiant le ciblage, nous pouvons comprendre les besoins du contexte sans expliquer le contexte. Pour parler d'un contexte, il faut voir l'histoire politico-socio-économique de ce contexte, ce qui serait un travail énorme pour être fait dans le cadre d'une thèse en cotutelle où, justement il y a deux pays inclus. Chacun d'entre eux a sa propre histoire et donc ce serait un travail trop long et fastidieux. À la place, nous étudions les besoins à l'origine de ces projets. Les besoins apparaissent dans les objectifs de ces projets. Ce postulat précise bien une des limites de la recherche : les institutions démocratiques sont différentes d'un cadre à l'autre, c'est-à-dire d'un pays à l'autre, puisque les circonstances historiques, politiques et culturelles varient. Ainsi, aucune comparaison n'est autorisée entre les cas français et grecs de notre recherche. De même, l'éducation à la citoyenneté démocratique est approchée d'une manière différente d'un pays européen à l'autre. Par conséquent, nos conclusions ne peuvent pas être généralisées et elles ne se réfèrent qu'aux endroits et aux sujets que nous avons interrogés.

Ce travail ne se veut pas une analyse exhaustive de la réalité en particulier en termes de représentativité, mais vise davantage à repérer des logiques qui peuvent être mises en œuvre autour de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans le contexte muséal.

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 6

LA MÉTHODOLOGIE

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 6 - LA MÉTHODOLOGIE

Afin de pouvoir répondre aux questions et aux hypothèses que nous nous sommes posées, nous allons les mettre à l'épreuve des faits. Dans le Chapitre 6, nous présentons la méthodologie que nous utilisons dans notre recherche, globalement appelée *« recherche sur le terrain »* (*field work*). La méthodologie n'étant pas définie uniquement par les techniques de saisie des données utilisées, on l'a choisi en fonction de sa pertinence au regard de l'objet étudié et du problème posé. Son rôle est de rendre la démarche de recherche transparente et de justifier les choix opérés (choix de la population, choix des outils, etc.). Nous avons donc défini un processus de recherche et sélectionné les instruments permettant d'appréhender l'objet de recherche. À ce titre, nous allons commencer en présentant les caractéristiques de la recherche qualitative, ainsi que les arguments pour lesquels nous avons décidé de la mettre en place. Ensuite, nous allons présenter l'échantillon de la recherche et la phase « pilote » pour la sélection des musées, les différentes méthodes de collecte des données ainsi que les outils qui nous ont servi pour collecter les données. Le guide d'entretien et la grille d'observation, véritables outils de recueil des données, sont également analysés dans ce chapitre.

La cohérence interne des méthodes utilisées ainsi que la cohérence externe, c'est-à-dire la pertinence des données recherchées et des moyens utilisés par rapport au thème étudié, aux objectifs du chercheur et aux modalités d'articulation de l'ensemble, sont des éléments très importants pour apprécier une recherche. Nous allons ainsi argumenter dans cette direction.

6.1 Pourquoi une recherche qualitative dans le musée ?

Depuis les années 1980, la recherche en Sciences Humaines et Sociales a montré une tendance à passer du quantitatif au qualitatif. La recherche qualitative est difficile à définir et elle n'implique pas une théorie unique ou un certain paradigme. Paillé et Mucchielli (2013) définissent la recherche qualitative de terrain comme ce type de recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais des entretiens et par l'observation des pratiques dans le milieu où évoluent les acteurs. Le chercheur voit et comprend la réalité à travers les yeux des individus et à travers leur expérience (Weber, 1904) en laissant de côté l'aspect quantitatif. Les avantages de la recherche qualitative se résument à une enquête profonde et

détaillée. Elle amène le chercheur souvent à l'investigation de phénomènes et de comportements qu'ils n'avaient pas prévus.

Étant donné que nous considérons les méthodes de recherche qualitative comme très importantes dans l'avenir de la recherche en éducation, nous avons décidé d'en faire usage. Huberman et Miles (2003) se questionnent sur comment tirer des conclusions à partir de données qualitatives et sur quelles méthodes sont les plus scientifiques. *« La nature véritable du travail scientifique n'est pas […] de démontrer qu'une assertion est vraie pour tous les cas, mais constitue un système d'interprétation pertinent pour le réel étudié »* (Hadji & Baillé, 1998, p. 249). Les avantages de la méthode qualitative se résument au fait qu'elle s'intéresse aux phénomènes ordinaires qui se produisent naturellement dans des cadres naturels. Cela nous permet d'avoir une forte image de ce qui est réel (Huberman & Miles, 2003).

L'approche qualitative donne des réponses aux questions qui ont comme objet les valeurs, les idées et les représentations de personnes interrogées. Il s'agit d'une approche prometteuse pour l'investigation des questions éducatives, car les valeurs et les normes jouent un rôle crucial dans les affaires d'éducation (Paquay *et al*, 2010). De plus, étant donné que nous sommes plus susceptibles de parler d'objectifs et de buts dans le domaine de l'éducation, c'est un choix qui s'associe aux objectifs de notre recherche.

Une éducation en dehors de l'institution éducative principale, ici l'école, n'exclut pas une approche qualitative. Au contraire, cette dernière est considérée comme nécessaire, puisque l'éducation muséale est une forme d'éducation non formelle. Plusieurs études quantitatives (études de publics) existent qui ont comme terrain le musée. Les enquêtes auprès du public sur la fréquentation chiffrée des musées sont les plus utilisées pour effectuer une recherche. Nous avons choisi le qualitatif parce que nous intervenons à partir du domaine des Sciences de l'Éducation, des Sciences Humaines et Sociales. Ce qui nous intéresse, ce sont les points de vue et les valeurs des parties prenantes ainsi que leurs actions qui en découlent. Il s'agit d'éléments qui sont mieux approfondis sous le spectre du qualitatif. En outre, notre approche est empirique et implique une confrontation rigoureuse avec les données.

Dans un plan méthodologique, les approches qualitatives peuvent se constituer d'études de cas, d'observations, d'entretiens, des processus historiques, etc. *« Il s'agit de rendre la réalité intelligible, à travers de modèles par lesquels on tente d'exprimer la nature des relations existant entre les éléments constitutifs du réel pris en compte »* (Hadji & Baillé, 1998, p.251).

L'épistémologie des sciences humaines définit certains critères qui permettent d'évaluer la qualité des réponses de la recherche. Les critères d'évaluation d'une recherche qualitative d'après de Ketele et Maroy (2006) sont :

- la pertinence, c'est-à-dire l'adéquation de l'objet par rapport à l'objectif visé. Nous avons fait en sorte que notre recherche soit pertinente dans trois niveaux : dans la conceptualisation (pertinence théorique, bien choisir l'objet d'étude, le cadre conceptuel et le cadre problématique), dans le recueil et le traitement des données (pertinence méthodologique, ne pas se tromper de démarches, d'instruments, d'acteurs et de contextes) et dans l'énonciation des conclusions (pertinence de la communication, la manière dont on va présenter les résultats à la communauté scientifique).
- la validité, autrement dit le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement. C'est la vérification que les résultats obtenus concordent avec les données recueillies et permettent de répondre à la question *« La stratégie élaborée va-t-elle permettre d'obtenir les résultats souhaités ? »*.
- la fiabilité, une qualité qui consiste à trouver les mêmes résultats, soit dans les cas différents, soit par une autre personne qui va effectuer la même recherche. Cela signifie que la recherche (la méthode) peut être reproductible dans un autre endroit, à un autre moment ou par une autre personne.

À ces critères, nous pouvons rajouter celui de la crédibilité. Pour qu'une recherche soit crédible, le chercheur va démontrer les résultats obtenus qui doivent être crédibles aux yeux des participants à la recherche. La crédibilité est renforcée par l'enquête sur le terrain et les observations répétées (Lincoln & Guba, 1985). Nous faisons en sorte que, dans notre recherche, tous les critères ci-dessus soient remplis.

Au niveau du degré de contribution à la connaissance, cette recherche ne s'inscrit pas dans un schéma explicatif du type « cause-effet », mais sur deux autres types de paradigmes. D'une part, un paradigme de type descriptif, comme il est défini par Pourtois, Desmet et Lahaye (1998), car notre recherche vise à décrire une situation, l'expérience éducative muséale. Pour pouvoir faire l'analyse des activités muséales, nous allons procéder à une classification des comportements, notamment les comportements des professionnels des musées. D'autre part, nous optons pour l'utilisation d'un paradigme de type compréhensif, car nous cherchons à *« appréhender les phénomènes de conscience vécus qui sont des constructions humaines »* (Pourtois *et al*, 2001, p.32), c'est-à-dire les vécus des parties prenantes dans le monde muséal. Du point de vue

phénoménologique, nous nous efforçons d'*« expliciter le sens que le monde objectif des réalités a pour les hommes dans leur expérience quotidienne »* (Pourtois *et al*, 2006, p.8).

6.2 Le recueil de données

Nous arrivons à la phase de la collecte de données, autrement dit, à la phase du *« travail de terrain »*. Ce terme de l'ethnographie française renvoie à la *« présence systématique et souvent prolongée sur les lieux mêmes de l'enquête au sein du groupe social étudié »* (Peretz, 2004, p.4). *« Cette étape de l'étude est marquée par la tension qui existe entre la nécessité d'un certain contrôle pour focaliser la démarche sur le sujet étudié et une souplesse nécessaire au dialogue avec les enquêtés »* (Alami *et al*, 2009, p.99). Le travail de terrain mobilise des techniques spécifiques de prise de notes et des compétences d'écoute et d'empathie. En amont, nous présentons les méthodes de recueil d'informations et, par la suite, les outils que nous avons utilisés, pour continuer avec l'échantillon de la recherche.

Nous avons choisi comme méthode l'étude de cas, accompagnée par des entretiens, des observations et l'étude de textes. Tant qu'il s'agit d'une recherche qualitative, les méthodes et les instruments utilisés sont conçus pour recueillir des données qualitatives. Le recueil d'informations porte sur des représentations lorsqu'on oriente notre attention sur l'étude des opinions, des façons de percevoir la situation, l'activité éducative muséale, ou les comportements des acteurs, comme ils sont vus par les acteurs eux-mêmes. Dans notre cas, dans un premier temps, ce qui nous a intéressé a été la perception des objectifs des activités éducatives des musées par les différents acteurs (Q1). Ensuite, nous voudrions répondre à la deuxième question de recherche (Q2), sur la possibilité d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers ces activités. Ainsi, nous avons mis en place diverses démarches sur le terrain, telles que des observations, des entretiens et l'étude de documents officiels des musées, pour, par la suite, donner une réponse à la troisième question de recherche (Q3) concernant les méthodes mises en place. À la lumière du cadre théorique et conceptuel, on a choisi des indicateurs de notre concept central (la citoyenneté), sur lequel on devait recueillir des informations.

La Figure 1 a donné un cadrage général à notre recueil pour éviter de ne pas être débordé par les matériaux :

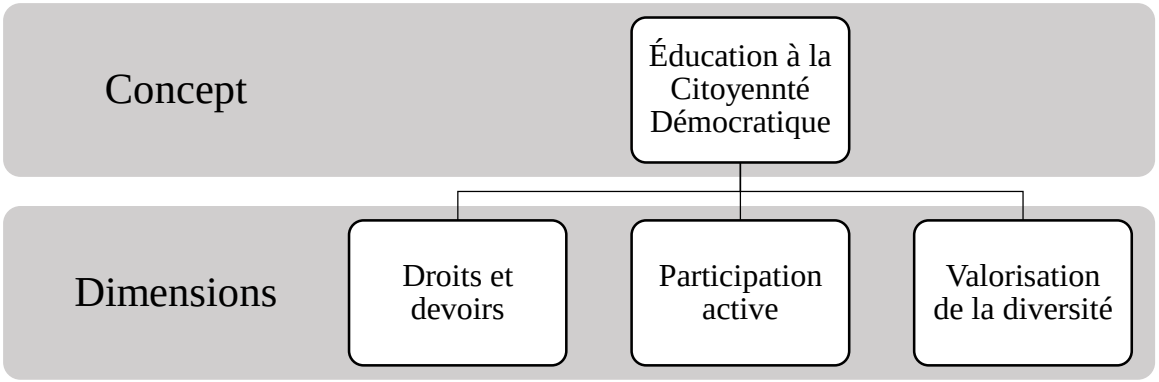

Figure 1 : Le concept de la citoyenneté

6.3 L'étude de cas : vers une triangulation des méthodes

Nous avons appliqué l'étude de cas, car elle permet l'étude profonde d'un phénomène. Selon Yin (1984), l'étude de cas est *« une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'information multiples sont utilisées »* (p.23). Elle a été conçue pour faire ressortir les détails du point de vue des participants à l'aide de multiples sources de données (Stake, 1994). Stake précise qu'il s'agit d'un *« système intégré »*, c'est-à-dire que ses composantes n'ont pas à bien fonctionner ou à être un modèle, mais elles sont comme nous les trouvons dans la réalité. *« L'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser afin de découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse »* (Collerette, 1997, p.81).

En outre, nous avons choisi l'étude de cas, car les questions posées et les objectifs de la recherche sont bien alignés avec ce type de méthode. Notre recherche se veut intensive et elle s'intéresse à des cas spéciaux et à des échantillons assez restreints, mais étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991). Le but est de comprendre le phénomène étudié et, en commençant par les études de cas, on entre dans le détail de chaque cas individuel, de chaque musée. Une étude de cas achevée peut générer des hypothèses qui pourront ultérieurement être testées d'une manière plus globale. Nous pouvons avoir un nombre d'études de cas à considérer, donc il s'agit d'études de cas collectives, selon Stake (1994). En l'occurrence, notre recherche inclut quatre études des cas : quatre musées en France (3) et en Grèce (1).

Dans le cadre de l'étude des cas, l'usage de plusieurs méthodes en parallèle n'est pas exclu, donc nous avons employé trois méthodes pour faire ressortir différentes facettes du phénomène étudié

et pour corroborer les éléments reçus. Les méthodes que nous avons utilisées sont : l'analyse de contenu (de supports des musées), l'entretien semi-directif et l'observation non participante. Il s'agit ainsi d'un effort de triangulation méthodologique.

La triangulation méthodologique consiste à superposer et à combiner plusieurs méthodes de recueil de données, afin de *« compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles »* (Mucchielli, 1996, p.261). L'application de différents instruments pour le même événement étudié permet d'examiner la convergence et la diversité des résultats obtenus par les différentes modes d'investigation (Pourtois *et al*, 1998). Dans bien d'études, un seul instrument se révèle insuffisant pour recueillir toute l'information nécessaire (de Ketele & Roegiers, 2009). Dans notre cas, nous avons constaté la nécessité de multiples instruments. La triangulation méthodologique constitue en un critère de scientificité qui permet de prendre en considération la complexité de l'Homme et la relativité des points de vue. Elle peut être utilisée comme une épreuve de la validité des résultats d'une recherche ou pour vérifier que les résultats sont crédibles et fiables (Given, 2008). La difficulté de la triangulation réside dans le fait que, puisque le chercheur utilise plus d'une méthode pour étudier un phénomène, elle demande plus de temps et plus d'outils de recherche à préparer. Dans notre cas, trois types de méthodes ont été mises en place : les entretiens avec les agents concernés, les observations des pratiques éducatives muséales et le recueil de données à travers des textes (i.e. brochures des musées, site Internet), dans le sens d'une triangulation méthodologique. La revue de la littérature bibliographique consiste aussi en une méthode qui a précédé les trois autres. Les méthodes de collecte des données que nous avons appliquées dans cette thèse de doctorat sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Phase	**Étape**	**Action**	**Méthode**
Phase « pilote »	Première étape	Créer une liste des critères selon lesquels nous allons choisir les établissements muséaux pour notre étude sur le terrain	Revue de littérature
	Deuxième étape	Trier et choisir les institutions muséales qui répondent à nos critères (étude exploratoire)	Analyse de contenu des sites Internet des musées, des brochures, des documents parcours pédagogiques, visites découvertes au musée, discussion exploratoire avec les professionnels des musées, observation exploratoire des visites
Phase « recherche »	Troisième étape	Poser les questions de recherche	Observation de l'intervention des professionnels auprès du

		Mettre les hypothèses à l'épreuve des faits	public scolaire Entretiens semi-directifs individuels Analyse de contenu des sites Internet des musées, des brochures, des parcours pédagogiques

Tableau 1: Méthodes de collecte de données

Ces choix de méthodes de recueil de données renvoient à la volonté de questionner les structures au niveau des instances qui fixent les orientations éducatives et pédagogiques des musées. La liste de critères pour la sélection des musées sera présentée dans la Partie 6.5.

L'entretien semi-directif

Pour Savoie-Zajc (2009), l'entretien est *« une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence »* (p.132). L'entretien a donc été choisi comme méthode de recueil de données pour notre recherche, car cette méthode nous permet de prendre en compte les points importants des questions posées, pour nous aider à avoir une meilleure image de la situation. De plus, l'entretien est un moyen souple qui permet une communication vivante entre l'enquêteur et l'enquêté. Le chercheur a la possibilité de reformuler la question pour que sa recherche gagne, de cette manière, en fiabilité. Une approche communicationnelle telle que l'entretien permet au chercheur de dégager des informations plus fiables, en créant une ambiance de confiance entre les personnes impliquées (Stamelos & Dakopoulou, 2007). Selon Tuckman (1972), parmi les avantages d'un entretien il y a le fait que le chercheur peut obtenir des informations en profondeur quand il s'agit d'explorer des attitudes, des comportements et des valeurs (cité par Cohen & Manion, 1997). Il nous permet de mieux comprendre les perceptions des personnes interrogées par rapport au monde et aux phénomènes sociaux (Iossifidis, 2008). Ici, l'intérêt est porté sur les actions des personnes impliquées (personnel du musée et enseignants) et sur l'interprétation qu'elles donnent à leurs actions basées sur leur expérience. Selon Marshall et Rossman (2006), la culture et la société sont des domaines de recherche où les entretiens qualitatifs peuvent favorablement être appliqués. En outre, pendant l'entretien, nous pouvons noter les conditions de réalisation de la recherche, telles que les réactions du sujet, le langage corporel, les gestes et les grimaces de son visage, etc., éléments capables de nous fournir une meilleure interprétation des réponses.

Nous avons choisi l'entrevue semi-directive qui est composée par un ensemble de questions dont l'ordre n'est pas déterminé d'avance, par conséquent, elle procure flexibilité et liberté (Cohen & Manion, 1997). Avant le contact avec la personne interrogée, nous avons établi un schéma, le guide d'entretien (voir Annexe 1), qui est un outil pour saisir les opinions des personnes interrogées. Nous avons construit une trame souple de questions concrètes formulées simplement qui traduisent notre questionnement de la problématique et qui seront posées à l'interlocuteur. L'ordre des axes n'étant pas déterminée d'avance, c'est le déroulement de la discussion qui guidera l'ordre des sujets abordés. Cependant, pour faciliter le rôle de la personne interrogée et la mettre à l'aise pour répondre aux questions, dont les réponses concernant leur expérience, nous commençons l'entrevue en passant du particulier (la visite ou le projet éducatif muséal) au général (l'éducation à la citoyenneté dans le musée). C'est-à-dire que nous avons d'abord posé des questions sur le déroulement de la visite scolaire et sur ses objectifs pour ensuite nous attacher à des éléments du quotidien de la personne et quand sa réponse renvoyait à des éléments de notre cadre théorique, nous lui demandions d'expliciter et d'élaborer sa réflexion. Les axes thématiques de l'entretien auprès des professionnels des musées et des enseignants sont présentés dans le Tableau 2 :

Axes	Description	Object cerné
Introduction	Présentation des objectifs de la recherche de la part de l'enquêteur, référence aux aspects éthiques de la recherche (confidentialité, anonymat, etc.)	
Axe 1 - Le profil de la personne interrogée	Le premier axe de l'entretien vise à créer une image du profil sociodémographique de la personne interrogée en incluant des informations sur ses études et sa formation, sur son parcours professionnel et son rôle dans l'établissement (musée ou école). Ces informations sont importantes pour la chercheure pour qu'elle puisse décrire et expliquer les actions, les représentations et les valeurs de la personne interrogée dans le cadre de sa profession. En effet, le comportement des individus dépend des expériences vécues, voire le milieu culturel, l'éducation, etc. Nous considérons cet axe comme indispensable de toute enquête en Sciences de l'Éducation, histoire de positionner la personne interrogée aux yeux du chercheur. De plus, c'est le seul axe qui pourrait initier la conversation entre les interlocuteurs, car il permet à la personne interrogée de se présenter et se sentir à l'aise devant l'enquêteur.	
Axe 2 - Le	L'axe 2 s'intéresse au contenu de la visite au musée, c'est-à-	Identification

contenu de la visite	dire sur les thématiques et les sujets que les parties prenantes élaborent. Les thèmes d'une visite dépendent du contenu de la collection du musée. Si c'est un musée d'histoire, ses collections auront un rapport avec des faits historiques spécifiques. Si c'est un musée d'art, les thématiques tourneront autour des périodes chronologiques, des écoles de peinture, etc. Du coup, la personne interrogée fera référence aux collections du musée et aux thèmes élaborés pour répondre aux questions de l'axe 2. Sa présentation de la collection et des thèmes élaborés donnera à la chercheure une image complémentaire de la collection à travers les yeux du personnel du musée ou de l'enseignant qui accompagne ses élèves au musée. Cet axe permettra également de connaître les choix des professionnels (enseignants ou médiateurs) concernant les thèmes qu'ils souhaitent élaborer à travers la visite, ainsi que les disciplines scolaires dans le cadre desquelles la visite sera effectuée. Les objets que les intervenants présenteront aux élèves ainsi que les vitrines devant lesquelles ils s'arrêteront justifieront leurs choix. Le deuxième axe de l'entretien est important pour la recherche, car il comprend les éléments constitutifs de la visite qui seront nos indices pour faire notre analyse. La chercheure attend précisément des références à la diversité culturelle, la citoyenneté, les droits humains, l'interculturel, etc. afin de s'attacher pour lancer la conversation.	des indicateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique (i.e. droits, diversité). Vérification de l'H_y1.
Axe 3 - Les objectifs de la visite	Dans l'axe 3, l'interrogation porte sur les objectifs de la visite scolaire au musée. La chercheure pose des questions concernant les buts que les parties prenantes visent à atteindre, ainsi que les messages qu'ils veulent passer aux élèves-visiteurs. Il s'agit de l'axe central de notre entretien puisque notre recherche porte davantage sur la planification et les finalités des programmes éducatifs des musées, tel qu'elles sont perçues par les agents concernés, professionnels et enseignants.	Recherche des indicateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Vérification de l'H_y1.
Axe 4 - La méthode	L'axe 4 focalise sur la visite comme activité pédagogique. La chercheure interroge la personne par rapport aux méthodes pédagogiques que l'intervenante utilise pour animer l'activité. Les caractéristiques et le rôle-position de l'élève-visiteur sont également des points d'intérêt de cet axe qui renvoie à notre concept théorique de la participation.	Identification des indicateurs (i.e. participation/ interactif). Vérification de l'H_y1 et de l'H_y2.
Axe 5 - Les résultats	Dans l'axe 5, la chercheure s'intéresse aux effets que la visite peut avoir chez les élèves-visiteurs. En soutenant que les	Recherche des

escomptés	bénéfices attendus, autrement dit, les résultats escomptés d'un projet, sont étroitement liés aux objectifs du même projet, nous sommes d'avis que les réponses attendues recoupent les réponses qui proviennent de l'axe 3 du guide d'entretien. En fait, il s'agit de la même question, mais exprimée différemment. À travers cette technique, nous visons pour que la recherche gagne en crédibilité et fiabilité.	indicateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Vérification de l'H_y1.
Conclusion	Commentaires de la personne interrogée et remerciements de la part de la chercheure.	

Tableau 2 : Axes thématiques de l'entretien

Nos entretiens se sont déroulés en face à face entre deux interlocuteurs et ils sont individuels. Après avoir visité le musée dans le cadre d'une visite découverte guidée ou autonome, nous avons contacté les responsables du service éducatif des musées par téléphone ou par mail pour fixer un premier rendez-vous avec eux. Dans le mail que nous avons envoyé avant notre rencontre, il y avait une présentation générale du profil du chercheur et de l'objet de recherche ainsi que la lettre du directeur de thèse qui justifiait la prise en contact avec ces personnes (voir Annexe). Le contact avec les conférenciers et les enseignants s'est fait grâce aux observations que nous avons effectuées. Suite à l'observation, nous fixions un rendez-vous pour faire l'entretien dans les jours qui suivaient. Dans tous les cas, c'était le chercheure qui se déplaçait à l'endroit de travail de la personne interrogée. La conversation a été enregistrée et, quand tout le matériel a été recueilli, nous avons fait la transcription, ce qui nous a permis, par la suite, d'analyser les données. Les entretiens ont eu lieu, entre décembre 2014 et juin 2015. Chaque entretien a duré en moyenne trente (30) minutes.

Ce mode de collecte de données comporte des limites, telles que l'incertitude de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes ou la nature du matériau verbal. En outre, les blocages de communication ou certains sujets tabous pour le répondant *« peuvent faire en sorte que chercheurs et répondants ne réussissent pas à engager un dialogue véritable »* (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 133). Enfin, la valeur des informations divulguées lors des entretiens est ambiguë, puisque le répondant pourrait être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de jumeler plusieurs modes de collecte de données, voire l'observation et le discours écrits (textes). Il y a cependant encore un désavantage à l'usage de l'entretien comme méthode de recherche ; c'est le temps et le coût pour se déplacer dans le terrain.

L'observation

En termes de recherche qualitative, l'observation est *« l'activité d'un chercheur qui observe personnellement de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent les situations »* (Chapoulie, 1984, p.585). Selon Quivy et Van Cambenhoudt (1988, cité par Kohn & Nègre, 1991, p.103), l'observation est *« l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse, qui est constitué d'hypothèses et de concepts, est soumis à l'épreuve des faits ».*

En recherche en Sciences de l'Éducation, la notion de l'observation est utilisée pour désigner : 1. *« un temps d'une démarche de connaissance dans un lieu qui lui est parfois spécialement affecté »,* c'est-à-dire une structure spécialisée, 2. une instrumentation, autrement dit un recueil systématique de données, qui caractérise le type d'action menée par l'observateur, et 3. les données recueillies ou le produit fini (Kohn & Nègre, 1991, p.7). Dans notre cas, l'observation nous permet d'analyser la dynamique interne d'une visite scolaire au musée, autrement nommé par Kohn et Nègre *« l'ici maintenant »* de cet échange. Il s'agit d'une observation des comportements et des paroles (du verbal) du guide-conférencier qui anime la visite. Elle se caractérise par de l'immédiateté et peut nous fournir des détails sur le phénomène étudié.

L'observation a été choisie en tant que méthode de recueil de données pour :
- mieux appréhender et pour donner sens nouveau aux actions éducatives des musées.
- voir si les propos concernant les objectifs des parties prenantes recueillis par les entretiens sont appliqués et correspondent à la pratique de ces mêmes professionnels. Car le déclaratif aide à comprendre la situation, mais il vaut mieux aller voir ce qui se passe sur le terrain et comment les parties prenantes fonctionnent-elles dans le cadre spatio-temporel précis d'une activité éducative au musée.
- nous aider à nous familiariser avec les valeurs et les finalités des personnes observées.
- vérifier si le contenu des sites Internet des musées est mis en œuvre à travers ses activités éducatives.
- mettre les hypothèses à l'épreuve des faits.

Concernant le positionnement du chercheur, l'observation est directe, mais non participante. Il s'agit d'une *« observation en extériorité ». « L'observation directe est une pratique d'enquête consistant à faire le spectateur interprète des interactions sociales »* (Desanti & Cardon, 2010, p.

114). Précisément parlant, le moment de l'observation, l'observatrice a procédé directement elle-même au recueil des informations. Présente et visible, elle s'est installée dans une position immuable, au fond de la salle, s'il s'agissait d'un atelier, ou derrière le groupe des visiteurs, s'il s'agissait d'une visite, pour réduire ses effets sur les participants observés. Elle n'a pas agi auprès des observés au moment d'observation[78] ni ne s'est adressée à eux afin de collecter des informations dont elle a besoin. Pour ce faire, elle a entretenu les acteurs plus tard. Ainsi, la chercheure est une observatrice passive et elle ne participe pas à la vie du groupe dont elle observe de l'extérieur. Elle affiche son statut de chercheure, mais elle va être le photographe des phénomènes et son observation doit représenter exactement la nature des actions des personnes observées. Aucune idée préconçue n'est acceptée pendant l'observation et une neutralité de principe doit caractériser la démarche. Pourtant, souvent la familiarité de départ avec l'univers des observés fait que l'observateur partage les sens évidents que les acteurs donnent à leurs actes ou que lui-même les attribue, à propos du cadre institutionnel et du but fixé de l'action observée (Kohn & Nègre, 1991). Cela consiste une des limites de cette méthode.

Même s'il s'agit d'observation non participante, on ne peut pas la considérer en tant que méthode discrète et oublier toute responsabilité envers les participants. L'observation n'est pas une méthode neutre éthiquement. L'observateur a de responsabilité envers ces personnes ainsi qu'envers la communauté scientifique. Toute méthode de recueil de données a ses limites. On a également à faire face à la subjectivité puisque chacun interprète la situation à travers ses filtres. La collecte de données dépend des jugements de l'observateur, car ce dernier va expliquer les intentions et les motivations de la personne observée. Pour dépasser cette limite, on a trouvé essentiel l'usage parallèle d'autres méthodes de recueil de données pour mettre en place une triangulation méthodologique. Ainsi, les résultats se sont renforcés ; ils sont valides, car ils proviennent des données valides.

Ce sont les questions et les objectifs de la recherche qui fournissent une direction au chercheur pour orienter ses observations. Pour l'appréhension de la situation observée, l'observation directe a comme support une grille d'observation (categorial check-lists) qui est construite à partir des indicateurs pertinents prévus et qui désigne les comportements à observer (Kohn & Nègre, 1991).

[78] Nous appelons moment d'observation *« l'espace-temps où observateur et observés se trouvent engagés ensemble, chacun à sa place en fonction du travail d'observation à effectuer »* (Kohn & Nègre, 1999, p.67). Il est constitué de l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont impliquées ces personnes, ainsi que les relations qui les unissent. C'est un lieu-instant délimité et figé.

La grille d'observation est utile pour annoter les faits, les comportements des personnes observées lors de la visite, les pratiques ou les anecdotes qui nous semblent significatifs. Elle a été construite pour l'enregistrement au mieux de toutes les informations significatives de l'unité sociale étudiée, c'est-à-dire de la visite muséale, qu'elle ait la forme d'une visite guidée ou d'un atelier. Nous avons enregistré directement les informations sur la grille au moment de l'observation, ce qui ne permet pas à l'observé d'intervenir dans la production de l'information recherchée. Ainsi, nous avons procédé à un recueil des données portant sur un certain nombre de constituantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et aux processus vécus par les parties prenantes, les professionnels du musée et les enseignants. La grille d'observation correspond aux concepts théoriques et à ses dimensions, car elle regroupe les indicateurs observables de nos catégories d'analyse. Concrètement, nous proposons un schéma, une grille, qui traite les points suivants en cinq axes :

Axe A - Caractéristiques sociodémographiques

- Le nom du musée et la date que l'observation a eu lieu ;
- Le type de l'activité (visite guidée, atelier, programme éducatif, etc.), son titre et sa durée ;
- Le profil de l'intervenant du musée ;
- L'effectif et les caractéristiques des élèves-visiteurs et de leurs enseignants (âge des élèves, localisation de l'école) ;
- Le contenu de la visite (les thèmes abordés, les objets présentés, etc.).

Axe B - Les objectifs de l'activité

Dans cette partie, l'observateur note les références de l'intervenant aux objectifs de la visite ou de chacune à des activités qui la composent. Les catégories d'objectifs (cognitifs, affectifs, etc.) sont à cocher.

Axe C - Les droits et les devoirs

L'observateur s'intéresse à étudier si les droits des jeunes visiteurs sont respectés lors de la visite au musée et si l'intervenant leur permet de se familiariser avec eux. Tels droits sont le droit à l'expression libre et le respect de l'avis personnel, le droit à la vie privée et le droit à l'expression physique (toucher les œuvres, circuler dans l'espace, etc.). Aussi, il attend de voir comment les devoirs des élèves-participants à l'activité muséale sont annoncés au public. Dans cette partie, il cherche des indices qui proviennent de la conduite des visiteurs (registres verbaux, registres de langage non verbal, interactions entre les élèves, interactions avec l'intervenant).

Axe D - Participation

Cet axe renvoie à la méthode mise en place lors de la visite au musée. Les méthodes sont à cocher, mais il y a aussi de la place pour noter des méthodes innovantes qui ne sont pas précisées dans la grille. Quelques méthodes indicatives sont les questions-réponses, les jeux de rôle, l'atelier de fabrication, la description des œuvres ou des objets, le débat, la visite guidée magistrale, la chasse à trésor, le travail en groupe. Si l'enfant-visiteur est actif ou passif lors de l'activité, s'il se responsabilise ou s'il participe à son propre processus d'apprentissage sont également des indices que l'observateur cherche à détecter dans la situation observée.

Axe E - La diversité

Le dernier axe de la grille d'observation est lié à la diversité culturelle, physique et sociale. L'observateur cherche des indices qui montrent si l'intervenant et toute l'organisation de l'action éducative muséale respectent et valorisent la diversité, si les caractéristiques diversifiées (origine culturelle, spécificités physiques, etc.) des personnes dans le groupe sont pris en compte et si les activités sont accessibles à tous les élèves, quelles que soient leur situation sociale, leur origine culturelle et leur capacité physique.

Notre grille réunit une série d'axes provenant du cadre théorique de la recherche. Les axes de la grille correspondent aux deux questions de recherche et au protocole de l'éducation à la citoyenneté démocratique que nous allons utiliser pour analyser les données recueillies. De plus, la grille d'observation est créée en liaison avec la formulation des hypothèses. Deux pages A4 recto verso avec un espace pour des commentaires de l'observateur composent la grille. Les notes prises lors de l'observation ont abouti à des comptes rendus de terrain. Les grilles originales remplies sont toutes dans l'annexe de cette thèse de doctorat.

Suite à l'observation, un tri des indices est fait, d'où les indicateurs vont émerger. Un indicateur est un signe observable en situation, qui permet d'opérationnaliser un critère. Il possède une valence positive ou négative (de Ketele, 1996). Ici, nous nous référons à des indicateurs qualitatifs qui précisent la présence ou l'absence d'un élément. À partir des indicateurs, émergent des observables qui sont présentés à la Figure 3 (Partie 7.2).

En somme, nous avons effectué cinquante (50) observations de programmes éducatifs dans les musées, dont trente-neuf (39) dans les trois musées français et onze (11) en Grèce. Les programmes éducatifs observés couvraient une grande tranche d'âge, du primaire au lycée, et les

groupes scolaires provenaient de différentes régions, de deux capitales européennes, aussi que de la province.

L'étude de documents

Tout établissement muséal publie un nombre de documents, de données écrites qui constituent l'annonce et l'argumentaire de ses politiques et actions. D'autres sont des textes administratifs et d'autres des documents de communication. Tels documents sont le décret et le règlement du musée, les rapports annuels d'activité, les articles sur le site Internet et la veuille de la presse nationale et internationale. Le chercheur a besoin d'étudier ces données écrites pour se plonger dans les dynamiques des institutions et illustrer une meilleure image de leur historique et leur quotidien (Mertens, 2005). De nos jours, ce matériel est immédiatement accessible grâce à l'Internet.

Suite au recueil de données en question des organisations muséales ciblées, ils sont analysés pour nous donner des résultats que nous allons comparer avec les résultats de l'analyse des données recueillies par les entretiens et les observations. Nous allons dégager le savoir et le savoir-faire que partagent les professionnels des musées à partir de ce matériel écrit. Les textes sont les traces écrites de l'activité interprétative des acteurs et le sens institutionnalisé de leur pratique et de leurs valeurs. Autrement dit, c'est ce qu'un individu veut exprimer à travers un texte à un autre individu. Dans notre cas, ce sont les créateurs et les professionnels du musée et le conseil administratif qui sont adressés à leur client, le visiteur du musée. Notre objectif est de découvrir et reconstruire un sens qui n'est pas forcement donné à la surface des textes. On comprend par *sens* les interprétations qu'en font les acteurs dans des contextes précis. Selon Angermüller (2006), *« en interprétant leurs mondes, les acteurs définissent un terrain d'entente commun et participent à la construction symbolique du monde social »* (p.228). Donc, nous allons retrouver le sens voulu par les acteurs qui se situe derrière les mots.

Une fois les informations recueillies en fonction des questions et des hypothèses de recherche, des tableaux ont été construits afin de regrouper les extraits et les citations en catégories selon les protocoles établis (voir Annexe).

6.4 Le « pilote » pour la sélection des musées

Il est important d'avoir une connaissance minimale du lieu que le chercheur veut objectiver. Dans notre cas, les visites découvertes ainsi que les observations exploratoires ont contribué à mieux

connaître les collections des musées étudiés. Cette phase de la recherche s'appelle « pilote » et prend la forme d'une courte étude exploratoire. Elle a précédé le véritable recueil de données en France et en Grèce. Cette période exploratoire visait à se familiariser avec les musées et leurs actions éducatives, à baliser le terrain à étudier et à sélectionner les institutions et les informateurs qui seraient des sources de données capables d'informer sur ce que nous cherchions. Aussi, l'étude exploratoire nous a permis d'adapter le guide d'entretien et la grille d'observation, grâce à notre familiarisation avec le phénomène étudié.

La sélection des établissements muséaux pour analyser a été dictée par certains critères :

- L'existence au sein du musée d'un service éducatif ou d'un département d'accueil du public scolaire ainsi que des activités éducatives destinées à ce même public, sous forme d'atelier ou de visite.
- La coexistence des objets et des histoires des cultures diverses et différentes dans l'exposition ou dans le cadre des activités destinées au public scolaire (contenu de l'exposition, sujets abordés). La thématique imposait de privilégier ceux musées pour lesquels nous pouvions repérer dans leur site Internet et brochures un intérêt prononcé pour la promotion de la diversité culturelle.
- Le bon contact avec les professionnels et leur volonté de coopérer.
- L'accès facile à l'établissement muséal et la capacité de la chercheure à faire suffisamment de visites (au moins 10) dans chaque musée. Ce dernier critère constitue une limite de la recherche et touche à des raisons pratiques, car certains musées répondaient aux deux premiers critères, mais ils se situaient loin (i.e. Aix-en-Provence) du lieu de résidence de la chercheure (Paris) donc des déplacements répétés auraient augmenté le coût de l'étude sur le terrain.

Nous avons étudié huit (8) institutions muséales en France et dix (10) en Grèce avant d'en retenir quatre (n=4). En France, en dehors de trois musées retenus (Musée de l'Histoire de l'Immigration, Musée du Quai Branly et Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme), nous avons visité l'Institut du Monde arabe à Paris, le Musée d'Art et d'Histoire de Saint-Denis, le Muséum d'Histoire Naturelle de Rouen, le Camp de Milles à Aix-en-Provence et le Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée à Marseille (MuCEM). De même, en Grèce, nous avons visité le Musée Juif de Grèce, le Musée Byzantin et Chrétien, le Musée d'Art Populaire d'Athènes, le Musée d'Art Islamique, le Musée Grec des Enfants, le Musée National d'Histoire, le Musée Benaki d'Art Populaire, le Musée Archéologique de la Pirée, le Musée Archéologique de Patras et le Musée du Folklore de Patras.

Dans chacune de ces institutions, nous avons d'abord réalisé des observations informelles des activités culturelles destinées au jeune public qui ont servi de mise en contact avec les sujets, notamment le personnel des musées, et leur milieu. Ensuite, dans tous ces musées, nous avons mené un entretien avec un responsable du service éducatif. Les observations - une à trois observations par musée - ont donné lieu à une première description et une identification des comportements débouchant à une liste descriptive d'activités muséales formulées en terme morphologique. Dans l'ensemble de musées visités, nous avons distingué les activités-types suivantes :

- visites guidées ou visites-conférences, sous forme d'intervention d'un conférencier qui a suffisamment des connaissances scientifiques sur les collections du musée ;
- visites contées, visites animées par des conteurs professionnels, destinées aux enfants ;
- ateliers ou programmes éducatifs muséaux qui consistent à *une « activité proposée par le musée ou ses partenaires autour des expositions, ou portions d'expositions, utilisant d'autres formes que l'exposition elle-même »* (Cohen, 2001, p.113) réalisée par un animateur, un artiste, un muséopédagogue ou un interprète (deux termes utilisés en Grèce).
- visites autonomes ou visites libres, où c'est l'enseignant qui conduit ses élèves dans les collections ;
- des projets pédagogiques élaborés tout au long de l'année scolaire avec la coopération entre l'éducation nationale et les musées.

En Grèce, la préenquête exploratoire nous a mis en face à face avec une variété d'institutions muséales. Certaines gérées par l'État grec dont les collections présentent explicitement la civilisation et la culture grecques (musées archéologiques, musées d'histoire, musée d'art populaire) et d'autres, dont le site Internet annonce des programmes éducatifs dits interculturels (musée juif, musée byzantin et chrétien). Les musées où, même si la collection s'y prête, l'action éducative ne fait pas d'effort de valoriser la diversité culturelle, ont aussi été étudiés.

Le Musée Juif et le Musée d'art islamique ne sont pas connus du grand public et ainsi la demande de la part des écoles n'est pas très grande. Les musées ont eu à faire face à des préjugés qui existent dans la société concernant le judaïsme et l'islam. Pourtant ils essaient de mettre en place des activités éducatives pour les groupes scolaires qui traversent leurs portes de plus en plus les dernières années. Le Musée d'Art Islamique à Athènes fait un effort à travers ses expositions de rapprocher l'Occident et l'Orient. Ce musée suit une approche esthétique et artistique dans son action éducative. La responsable a principalement des objectifs cognitifs au regard de différents

aspects de l'art islamique, i.e. l'écriture, les motifs, les tapis. Le Musée d'Art Islamique a à faire face à certaines difficultés, selon la responsable des programmes éducatifs, qui ont à voir avec le contenu de la collection qui n'est pas familier aux enfants, l'emplacement du musée, le grand effectif des élèves qui viennent avec leurs professeurs, le manque du personnel, la courte durée du programme et la crise économique en Grèce. Les dernières années où la société grecque devient de plus en plus hétérogène à cause des vagues migratoires, le musée reçoit une reconnaissance. Ceci est témoigné par le nombre croissant des groupes scolaires qui traversent ses portes. Pourtant la crise économique ne permet pas à la responsable éducative du musée de mettre en œuvre des programmes de haute qualité, car elle est seule dans ce service et il n'y a plus de supports éducatifs imprimés *« comme avant »*. De plus, le quartier où est implanté le musée, un quartier où depuis 2008 trainent des immigrants économiques, repousse les visiteurs. Aussi, souvent le nombre d'élèves dans un groupe scolaire monte au 30 et cela pose des problèmes à la réalisation des programmes éducatifs sans pouvoir valoriser l'expérience, la découverte et sans mettre en place des méthodes actives et empiriques. Deux autres raisons pour lesquelles la professionnelle du musée se trouve en difficulté dans ce poste sont le fait que l'art islamique est un thème inconnu aux enfants grecs et ainsi elle se sent obligée de le *« présenter depuis le début »* et la courte durée – une heure et demie pourtant- qui ne lui permet pas d'y approfondir. Mais l'élément qui la préoccupe le plus est le fait qu'elle a reçu des directives de la direction du Musée Benaki, dont appartient le musée d'art islamique, de ne pas parler de la religion et le culte lié à l'islam. Il semble que, puisqu'il s'agit d'un musée privé qui consiste de plusieurs bâtiments, le poids et tout l'intérêt est porté sur les autres deux, en laissant de côté le musée d'art islamique. Ainsi, ce musée, même s'il dispose d'une collection rare pour la société grecque, présente des faiblesses au niveau de son action éducative.

De même, le Musée Juif de Grèce est considéré par la responsable du service éducatif *« difficile d'accès pour les jeunes »,* car il parle d'une religion différente. Pourtant le lien de sa collection avec le programme scolaire, notamment le cours de religion, a amené des professeurs avec leurs classes au musée. Avec principalement des objectifs cognitifs, la responsable vise à mettre les élèves en contact avec le patrimoine culturel et l'histoire de la communauté juive grecque afin de développer leur sensibilité interculturelle. Pourtant encore une fois la crise économique a influencé les activités éducatives muséales et donc les visites sont de moins en moins interactives manque de personnel éducatif.

Ensuite, le Musée Byzantin et Chrétien qui présente l'histoire et l'art de Byzance ne traite pas un passé national, mais un monde, le monde byzantin, qui est plus complexe, qui est constitué d'une diversité des langues et des cultures. En s'appuyant sur le fait qu'il s'agissait d'un environnement pluriculturel, ce monde complexe peut déclencher une discussion autour des diversités. Ainsi, l'action éducative du musée n'a pas comme objectif de promouvoir l'idée chrétienne, mais elle est utilisée comme outil pour arriver à la compréhension de la manière dont le Byzance est formé. Avec une méthode empirique, caractérisée par la maïeutique, la découverte, l'observation, la comparaison, le renversement des hypothèses, la formulation des conclusions, le travail en équipe, etc., les professionnels amènent une réflexion par rapport au passé et au présent sous l'objectif de développer l'esprit critique des élèves.

Quant à lui, le Musée d'Art Populaire Grec met l'accent sur la culture et la tradition grecques et, à cause du contenu de ses collections, rarement a l'occasion de parler des diversités devant le public scolaire. Néanmoins, le monument des Bains de Vents, sous la direction du Musée d'Art Populaire et qui fut bain public de l'époque ottoman, peut permettre aux professionnels et aux enseignants de tirer des fils pour évoquer des sujets liés à l'interculturel. Mais, ce n'est pas l'objectif principal de l'action éducative proposée dans ce lieu historique. De même, le Musée d'Histoire Nationale, à part son titre qui témoigne de la politique nationale portée par l'État grec, propose des activités axées sur la Grèce, mais en faisant des fois des références aux cultures diverses, notamment à l'occasion des objets exposés qui renvoient aux ottomans ou aux voyageurs européens, mais philhellènes du 19ème siècle.

Un point méthodologique commun dans l'étude sur le terrain est le fait que le chercheur n'a pas fait suffisamment d'observations des activités dans ces musées. La nécessité d'un nombre de séances d'observation (à partir de 10 séances) est importante afin de mieux comprendre la mise en place de ces activités. Encore un élément intéressant lors de la préenquête a été l'influence de la crise économique aux pratiques muséales. Enfin, tous les représentants de ces musées ont mis l'accent sur un objectif citoyen de leur service éducatif, ce de la protection du patrimoine culturel et historique de la part des citoyens.

Les dernières années, dans un effort d'ouverture des musées au jeune public, d'autres musées ont adopté des approches plus ou moins empiriques (e.g. Musée d'Art Grec Populaire, Musée d'art Islamique), notamment, lors des programmes éducatifs destinés aux jeunes visiteurs.

En France, il s'est avéré plus facile de trouver des institutions muséales qui suivent les critères. Dans le cas du Camp de Milles à Aix-en-Provence et du MuCEM à Marseille, l'intérêt du chercheur se portait sur le fait qu'il s'agit de nouveaux projets qui proposent des approches réflexives à leurs visiteurs. Cependant la localisation ne nous a pas permis d'approfondir à leurs pratiques. L'Institut du Monde arabe étant à Paris nous a fourni des données intéressantes concernant les actions éducatives liées à la compréhension de la diversité du monde arabe. Le Muséum d'Histoire Naturelle de Rouen, même s'il dispose une collection ethnographique qui déclenche des idées autour de la différence, a forcément des priorités liées à l'histoire naturelle. Enfin, le Musée d'Art et d'Histoire de Saint-Denis, situé dans un quartier populaire et multiculturel s'est souvent lancé dans des projets éducatifs visant au vivre ensemble.

6.5 L'échantillon

Quoique le terme *échantillon* renvoie à des démarches quantitatives, une recherche qualitative peut emprunter la notion pour désigner le sous-ensemble d'une population. Dans notre cas, l'échantillon est non probabiliste, autrement dit, intentionnel.

Comme nous l'avons vu plus haut, la recherche empirique a été réalisée à partir d'un échantillon réduit de quatre (4) musées qui ont été retenus. Les musées qui correspondent à nos critères et que nous avons décidé d'étudier sont : le Musée de l'Histoire de l'Immigration en France (MHI), le Musée du Quai Branly (MQB), le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme (MAHJ) et le Musée Grec des Enfants (MGE). Au regard du premier critère, nous illustrons les cas des musées choisis dans le Tableau 3.

Musée	**Appellation du service concerné**	**Tutelles-partenariats**
Musée de l'Histoire de l'Immigration	Département éducation	Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la Culture, Ministère de la recherche, Ministère de l'intérieur
Musée du Quai Branly	Médiation Enseignants et scolaires	Ministère de la culture, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme	Service éducatif	Ministère de la Culture, la tutelle de la ville de Paris, tutelle des institutions juives
Musée Grec des Enfants	Département des programmes éducatifs	Organisme à but non lucratif, soutenu par le Ministère de la Culture

Tableau 3 : Services éducatifs des musées et tutelles

Les musées étudiés ont placé le public scolaire au cœur de leurs préoccupations, fait qui est témoigné par la grande gamme des activités éducatives culturelles proposées. En France depuis la loi 2002, tous les musées comprennent un service (ou département) éducatif et culturel, ce qui fait preuve de l'appropriation de leur rôle éducatif. En Grèce, ce n'est pas le cas, puisqu'il n'y a pas telle loi. Nous avons choisi ces musées également grâce au fait que leurs collections permettent le lien avec le concept de la diversité (principalement culturelle), soit dans le sens où la collection du musée permet le contact avec une culture autre que celle du visiteur, soit parce que les activités proposées sont destinées à un public diversifié. Le tableau ci-dessous montre en détail ce lien dans chacune des institutions étudiées :

Établissement	**Ville**	**Citation**	**Référence**
MHI	Paris	*« Diversité »*	Titre d'un des chapitres de la collection permanente *Repères*
MQB	Paris	*« ... à la rencontre de la diversité des cultures »*	Site du musée, rubrique *Enfants et familles* (consulté le 12 mars 2014)
MAHJ	Paris	*« Enrichir sa vision de la diversité des cultures »*	Brochure pour enseignants 2012-2013 (p.6), brochure pour enseignants 2014-2015 (p.11)
MGE	Athènes	*« Diversité sociale et culturelle »*	Titre d'une des expositions (2015)

Tableau 4 : La diversité au sein des musées

Les cas choisis ne sont pas trop nombreux ; ils ne sont pas trop peu non plus. Un cas ne serait pas suffisant, vu que nous voulons bien comprendre la situation dans ses formes diverses, c'est-à-dire dans plusieurs types de musées. En outre, il nous semble intéressant d'avoir au moins un cas grec, pour enrichir la recherche avec un aspect international. Nous aurions pu inclure plus qu'un musée grec dans notre échantillon, mais souvent, les musées grecs suivent une approche monoculturelle nationale et ne font pas de référence dans la collection ou l'action éducative à la diversité, qu'elle soit culturelle, sociale ou religieuse, de la société contemporaine. Pourtant cela ne veut pas dire que le Musée Grec des Enfants a été le seul qui est gouverné par une approche qui promet la diversité.

Concrètement, en ce qui est du recueil de données à travers les entretiens individuels, l'échantillon correspond, autant que possible, aux contraintes de la recherche, comme à ses exigences. Il s'agit de deux groupes de parties prenantes : les professionnels des musées

(animateurs[79], guides-conférenciers, responsables du service éducatif du musée, etc.) et les enseignants qui amènent leur classe au musée la période de notre étude sur le terrain. Ces deux groupes incluent les acteurs du phénomène que nous étudions. Tous les deux groupes ont des éléments à rapporter à notre recherche. D'une part, à travers le discours et les pratiques du personnel éducatif d'un musée, nous avons la possibilité de mieux comprendre son fonctionnement, sa politique éducative et ses stratégies. Car, un musée se définit par ses fonctions et par ce que fait son personnel (Montpetit, 1997). Ce sont les personnes qui ont conçu et qui réalisent les activités éducatives et ainsi, il s'agit des professionnels qui sont le plus familiarisés avec ces activités. Plus précisément, dans chaque musée, le responsable du service éducatif que nous avons interrogé est la personne qui, avec une équipe de collègues, conçoit et dessine les activités culturelles et pédagogiques, sans qu'elle soit présente au moment de la réalisation. C'est une personne qui rentre rarement en contact avec le public. Les écoliers-visiteurs interagissent avec les guides-conférenciers, les animateurs artistiques ou d'autres intervenants qui se portent des applicateurs de la politique éducative du musée.

D'autre part, les enseignants qui visitent le musée avec leurs élèves ont aussi contribué à la réalisation de l'activité, puisqu'ils ont, soit préparé en avant en classe la visite muséale et ainsi leurs élèves sont plus performants, soit il s'agit d'enseignants- accompagnateurs qui ont un rôle passif lors de la visite au musée. De plus, les enseignants sont principalement ceux qui ont pris la décision de visiter tel ou tel musée avec leurs élèves. Ils ont fait le choix de suivre une activité muséale et pas une autre, par exemple. Ils ont décidé de visiter le musée dans le cadre d'un cours et ont des attentes qui accompagnent leur choix. Ils représentent l'éducation formelle. Tous ces éléments sont importants pour la recherche, car ils nous fournissent des informations pour répondre à nos questionnements. Puisqu'ils ont vécu l'expérience muséale, ils sont capables à nous en parler, à la décrire et à l'évaluer. Leur avis est aussi important pour notre recherche que l'opinion des professionnels du musée. Effectivement, les enseignants qui ont choisi la visite autonome du musée ne font pas partie de notre échantillon. Notre recherche s'intéresse au public scolaire, parce que c'est la relation entre l'éducation formelle et non formelle qui se trouve au centre de notre problématique.

Dans le cadre de l'étude sur le terrain, nous avons effectué vingt-neuf (n=29) entretiens en tout, dix-neuf (n=19) avec des professionnels des musées chargés de l'action éducative destinée au

[79] Par *animateurs* nous nous référons aux créateurs, c'est-à-dire aux auteurs du projet éducatif muséal, ainsi qu'aux médiateurs qui le pilotent.

public scolaire, et dix (n=10) avec des enseignants. Les professionnels des institutions muséales étaient tous des femmes et les enseignants interrogés étaient principalement des femmes aussi (voir Tableau 17 de l'Annexe 1). Les écoles qui ont participé à l'étude sur le terrain provenaient de la capitale française et grecque respectivement, ainsi que de la province. Au MHI, une grande partie de groupes scolaires venaient du département de la Seine-Saint-Denis (le 93), car le musée a des contrats spécifiques avec ce département, grâce au jumelage ZEP-Musées établi en 1991 par la Direction des écoles du Ministère de l'Éducation nationale et la Direction des Musées de France. Il s'agissait principalement des collèges et des lycées et moins des primaires. Au MQB, les écoles qui ont participé aux activités éducatives pendant la période étudiée sont majoritairement de Paris, mais il y en a eu aussi des banlieues (Lilas, Châtenay-Malabry, Saint-Denis), d'autres régions de France (Normandie, Picardie) et de l'étranger (Belgique). En général, ce sont les collèges et les lycées qui demandent à suivre les visites guidées et les primaires qui choisissent les ateliers. Au MAHJ, les groupes scolaires que nous avons observés venaient de la région parisienne et c'étaient des collégiens, des lycéens et des primaires. Au MGE, il s'agissait exclusivement des primaires, grâce au type du musée, et ils venaient d'Athènes ou de province.

« Une recherche en sciences humaines et sociales est toujours une aventure », disaient Paillé et Mucchielli. Ce fut le cas pour moi aussi. Après les attentats du 6 janvier 2015 à Paris et la mise en vigueur du plan Vigipirate, les sorties scolaires ne se faisaient qu'avec l'accord du principal de l'établissement scolaire. Aussi, tout déplacement des écoliers ne devrait pas se faire en transport en commun, mais avec des cars privés que pas tous les établissements pouvaient payer. Par conséquent, les sorties scolaires ont diminué en pleine période du recueil de données dans les institutions muséales parisiennes. Notamment, les visites scolaires au MAHJ ont été annulées le moment pile planifié pour faire les observations dans ce site. Pour succomber ce problème, nous sommes partie en Grèce pour profiter d'une période de deux mois pour collecter des données sur le terrain à Athènes.

6.6 L'éthique de la recherche

L'évolution en Sciences sociales ces dernières années, nous amène à nous poser des questions relatives à l'éthique de la recherche. Comment celle-ci sera-t-elle menée à l'égard des sujets de la recherche ? Toute recherche exige l'application d'une déontologie qui implique l'accord du sujet de participer à la recherche, la confidentialité et l'anonymat.

Premièrement, il est préalable que les sujets de la recherche, qu'ils soient les professionnels du musée ou les enseignants, acceptent de coopérer (Cohen & Manion, 1997, p.475). Nous avons sollicité l'accord des observés (guides-conférenciers et enseignants) pour l'observation quitte à n'entreprendre la recherche qu'avec des personnes volontaires. Avant de commencer la visite ou l'activité muséale, nous nous présentions au professionnel ainsi qu'à l'enseignant qui accompagnait le groupe scolaire. Bien évidemment, les agents concernés ont le droit de refuser. Nous n'avons pas eu tel problème, à part quelques cas de personnes qui n'ont pas répondu à nos mails où nous demandions la prise d'un rendez-vous avec eux afin de faire l'entretien.

Deuxièmement, une question d'éthique sous-tend la phase de l'enregistrement du discours lors des entretiens. Pour cela, dans le mail avant la première rencontre avec le sujet, nous annoncions que la conversation serait enregistrée et nous rassurions le sujet que la confidentialité et l'anonymat seraient assurés. Selon la déontologie de la recherche, tant l'anonymat des sujets que le contenu des entretiens doivent être respectés. Avant la réalisation de chaque entretien, la chercheure rappelait à la personne interrogée que ses réponses étaient confidentielles et qu'elles ne seraient utilisées que pour les objectifs de notre recherche.

Cependant, quoique le code de déontologie exige que le chercheur informe le sujet sur les véritables objectifs de la recherche, ce n'est pas toujours possible, ni même souhaitable de le faire. En pratique, le chercheur n'est pas obligé de révéler l'objectif de la recherche, parce qu'il est sûr d'influencer les sujets et, par conséquent, les résultats. Donc, nous n'avons dévoilé ni le sujet ni le vrai objectif de notre recherche, mais nous décrivions le thème de la recherche d'une manière suffisamment ambigüe pour ne pas perturber les phénomènes à venir.

CHAPITRE 7

L’ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE 7 - L'ANALYSE DES DONNEÉS

La collecte des données étant effectuée, nous pouvons passer à l'analyse. Dans ce chapitre, nous présentons le type d'analyse que nous avons choisi, la démarche d'analyse mise en place, le logiciel d'analyse qualitative qui a facilité l'organisation de notre matériau, ainsi que les catégories et le protocole d'analyse pour les deux questions de recherche que nous nous sommes posées. La contribution du Chapitre 7 à notre travail sera d'éclairer la démarche de l'analyse afin de comprendre comment nous sommes arrivée à nos résultats.

7.1 Les trois niveaux d'analyse

Pour commencer, épistémologiquement nous nous sommes appuyée sur l'analyse herméneutique en tant qu'approche de l'analyse qualitative pour comprendre et interpréter la situation étudiée, voire l'action éducative des musées, qui est une situation institutionnelle. Ce type d'analyse implique la compréhension des logiques humaines et sociales que des textes (documents officiels) tentent de rendre et que nous, en tant qu'analyste, nous nous efforçons d'interpréter rigoureusement en prenant en compte à la fois notre identité de chercheur portant une sensibilité théorique, et ce que les textes et les personnes qui en sont à l'origine offrent comme univers à connaître (Paillé & Mucchielli, 2013). L'analyse herméneutique se dégage aussi des propos des acteurs, recueillis par les entretiens et les observations, d'où l'analyste relève des thématiques regroupant les points de vue de l'acteur (Pourtois *et al*, 1998). Sans oublier donc nos concepts théoriques et opératoires, notamment le modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique, nous avons interprété le matériau collecté pour, par la suite, sortir des résultats en répondant à nos questions de recherche.

De même, l'examen phénoménologique des données empiriques a été une opération centrale dans notre analyse. *« Cet examen permet de dégager la trame principale des événements et des jugements rapportés ou observés et de reconstruire ce qui est diversement appelé le vécu des sujets, le point de vue des acteurs, la perspective des participants et la scène observée »* (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 144). Dans notre recherche, il représente l'ancrage initial de l'effort de théorisation par des catégories conceptuelles. Nous avons cherché à saisir la situation telle qu'elle

est vécue par les acteurs concernés, à partir de leur système de pertinence[80]. Soit, le sens d'un cas, ce qui permet de rendre explicite ce que les acteurs ont raconté. Il a donc fallu être prudent et s'assurer que les acteurs ont bien rapporté la situation réelle. Certes, la triangulation, la mise en valeur de plusieurs sources d'informations, a rajouté de la pertinence à la recherche.

La Figure 2 nous rappelle les trois piliers de collecte des données qui vont nous servir également à l'analyse des données. Ils renvoient aux trois sphères du modèle de réciprocité causale triadique de A. Bandura (1980), qui nous a aidée à saisir l'organisation de notre analyse. Premièrement, la sphère des contextes qui comprend les dimensions historiques, sociopolitiques, idéologiques et institutionnelles et qui correspond à notre pilier de la réglementation, autrement dit *le travail prescrit*, rencontré dans les documents écrits, le décret et les brochures du musée ainsi que sur son site Internet. Deuxièmement, la sphère personnelle ou sociocognitive, c'est-à-dire qui considère les caractéristiques de la personne. Elle correspond à notre pilier des facteurs sociaux, voire *le travail dit*, qui provient du discours des parties prenantes (responsables du service pédagogique des musées, guides-conférenciers, animateurs, enseignants). Enfin, la sphère de l'activité qui est composée de tous les éléments internes constitutifs des pratiques qui correspond au piler de l'application, c'est-à-dire *le travail réel*, voire les pratiques éducatives muséales. Ces trois piliers interagissent et créent un système qui nous est essentiel pour l'analyse, car nous avons croisé les données collectées à partir de ces trois branches.

[80] Il est défini comme l'ensemble des *« éléments de la structure ontologique du monde pré-donné et du stock de connaissances […] pertinents pour l'individu, lorsqu'il définit par la pensée, par l'action, émotionnellement, sa situation, afin d'y établir sa voie, et d'y faire face »* (Schütz, 2007, p. 123).

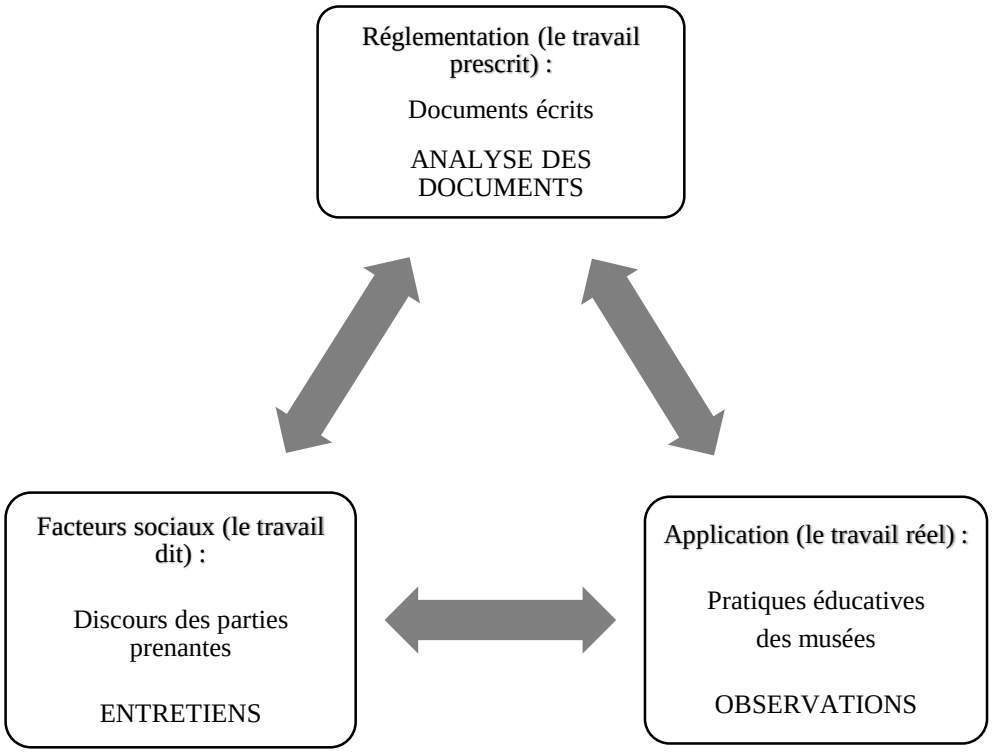

Figure 2 : Les trois piliers de l'analyse

Selon Huberman et Miles (2003), la démarche d'une analyse qualitative peut être résumée en trois flux concourants d'activités : condensation des données, présentation des données et élaboration ou vérification des conclusions. La condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centralisation, simplification, abstraction et transformation des données *« brutes »* figurant dans les transcriptions des notes de terrain (Huberman & Miles, 2003). La condensation des données dans notre cas consiste à cinq étapes que nous présentons dans le Tableau 5 ci-dessous:

Étape	Caractéristiques
I	Lecture de toutes les données recueillies (bonne connaissance des données)
II	Définition de pièces d'analyse ou des unités sémantiques (un mot, une phrase, une idée)
III	Classification de données collectées (définition primaire)
IV	Regroupement ou catégorisation des données recueillies
V	Description scientifique des catégories

Tableau 5 : Les étapes de l'analyse qualitative (Huberman & Miles, 2003)

La première étape de l'analyse qualitative comporte la lecture minutieuse de tout le matériau, afin d'approfondir l'ensemble des données collectées. Elle permet l'immersion dans ce matériau, ainsi que la meilleure compréhension. Suite à la lecture de toutes les données recueillies à travers les

documents, les entretiens et les observations (étape I), nous avons défini certaines parties des matériaux qui seront les pièces (ou segments) d'analyse (étape II). Nous avons sélectionné un volume limité de matériau, en fonction de la pertinence du discours par rapport à notre problématique et l'efficience du traitement en évitant des passages redondants. Ainsi, dans ce travail, nous ne présentons qu'une sélection des parties de nos données qui nous aident à vérifier ou à réfuter nos hypothèses. Pour le coup, il s'agit du matériel sur les objectifs des parties prenantes à travers les activités éducatives des musées (première question de recherche), ainsi que ce qui rentre dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique (deuxième question de recherche) telle qu'elle est définie dans le Chapitre 2.

Une première définition de données collectées, qui implique l'identification de concepts et des relations, a suivi cette étape. Il s'agit de la classification des matériaux (étape III). Ensuite, l'opération la plus importante est la construction des catégories (étape IV). Grâce à ces catégories, les données sont transformées et le texte est réduit de façon à ce que ces unités puissent être mises en relation, comparées et ressemblées en unités supérieures. Les catégories qui découlent du cadre théorique et conceptuel ainsi que les hypothèses sont construites sur les bases des interprétations des sujets. Enfin, nous avons identifié la description scientifique de chaque catégorie (étape V). De plus, nous avons suivi les étapes en référence avec les trois piliers de la Figure 2 présentée plus haut.

Pour analyser les données, nous avons choisi l'analyse de type logico-sémantique qui s'intéresse au contenu manifesté. Elle comprend l'analyse thématique, l'analyse de positionnement et l'analyse fréquentielle. Pour ce qui est de l'analyse thématique, des thèmes[81], autrement dit les unités sémantiques, qui sont développés dans le discours ou le texte étudié, ont été déterminés. Lors de l'étape III, nous avons réalisé l'étiquetage porté sur les vécus des personnes interrogées. À partir des étiquettes, une grille d'analyse thématique - *le protocole* -, avec des thèmes qui proviennent des propos liés à des expériences des acteurs, a été préparée. Auparavant, *« les thèmes et les sous-thèmes dont nous parlons ne sont pas ceux qui figurent dans [le] guide d'entretien, mais ceux qui se dégagent des propos mêmes [qui ont été recueillis] »* (Desanti & Cardon, 2010, p.75). Ainsi, ils viennent compléter les thèmes qui ont servi à la construction du guide d'entretien. Pour chaque cas (Musée de l'Histoire de l'immigration, Musée du Quai Branly, Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme, Musée grec des Enfants), les thèmes sont différents quoique certains se relèvent communs aux quatre cas.

[81] Thème égal catégorie.

Deuxièmement, l'analyse du positionnement permet de comprendre la forme et la distance du locuteur par rapport à ce qu'il dit. À travers ses propos, nous avons pu calculer la qualité de ses jugements, c'est-à-dire s'ils sont positifs-favorables, négatifs-non favorables ou neutres-indifférents par rapport à ces thèmes. Enfin, à travers l'analyse fréquentielle, nous avons comparé la fréquence des thèmes sous l'hypothèse que plus la fréquence d'une idée est élevée, plus cette idée est importante pour la personne interrogée ou la personne qui a rédigé le texte étudié.

Par la suite, la démarche de la transcription et l'analyse par pilier (voire analyse des documents, analyse des entretiens, analyse des observations) seront élaborées.

7.1.1 L'analyse des documents

Le premier pilier concerne l'analyse de contenu des documents écrits, notamment du site Internet de chaque musée étudié, de son décret et de ses brochures ou autres matériels imprimés destinés ou pas au public. Par exemple, les brochures et les parcours pédagogiques sont des outils que les visiteurs peuvent soit trouver en ligne sur le site, soit emprunter pour leur visite à l'accueil du musée. Au contraire, le décret ou les articles apparus dans la presse française ou internationale sont des documents que les visiteurs doivent chercher pour y avoir accès. Nous les avons trouvés dans la médiathèque, la bibliothèque ou les archives des musées.

Selon Mucchielli (1996), l'analyse de contenu est un *« terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'expliciter le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens »* (p.36). On différencie deux domaines au sein de l'analyse de contenu : le matériel donné *a priori*, que l'on reçoit comme objet d'étude, et le matériel qui est spécialement créé par la recherche (comptes rendus, notes d'observation, etc.).

Pour l'analyse des documents, nous nous sommes appuyée sur ce qu'on appelle *le travail prescrit,* autrement dit la réglementation. Nous avons commencé par l'élaboration de fiches de synthèse de documents que nous avions à notre disposition. Ces fiches de synthèse ont permis d'avoir rapidement conscience de la portée du document à analyser, de saisir ce qu'il y a d'important à savoir sur le site, de manière à préparer le terrain pour une analyse appropriée (Huberman & Miles, 1991).

L'analyse logico-sémantique des textes est faite d'abord à partir d'un spectre purement linguistique. Nous avons recherché des mots qui renvoient à des objectifs, tels qu'*« objectif »,*

« but », « mission », « rôle », « viser », « atteindre », « mettre en valeur », « mettre en perspective », etc. Les verbes à l'infinitif sont aussi des manifestations d'un discours autour d'une finalité. Ensuite, il a fallu réduire la recherche à des phrases qui font référence aux activités du musée à destination du public scolaire, c'est-à-dire les ateliers et non pas les éditions par exemple. Une fois les segments détectés, nous avons privilégié la fonction *mimèsis* du texte qui s'exerce au sein d'une herméneutique du vécu (Paillé & Mucchielli, 2013). L'analyse thématique a eu comme résultat la création des catégories concernant les finalités de l'action éducative des musées qui sont attestées à l'écrit. Le logiciel MAXQDA[82] a été un outil précieux afin d'accéder au codage. L'ensemble du matériau collecté a été traité par le logiciel MAXQDA qui est un logiciel d'analyse de données qualitatives utilisé par des universitaires, scientifiques et chercheurs. Nous l'avons considéré comme un instrument important qui faciliterait le travail de codification et de réduction des données et ainsi, nous l'avons utilisé pour procéder à l'analyse des entretiens, des documents des musées, ainsi que des comptes rendus des observations. Enfin, l'analyse fréquentielle a permis d'illustrer une première image au regard des priorités dans le travail prescrit. Peu de détails sur les objectifs de l'action éducative des musées sont visibles sur le site Internet et le reste des documents des musées. Cela justifie notre choix méthodologique d'accompagner l'analyse des documents avec des entretiens pour accéder à plus d'informations sur les objectifs de l'action éducative de chaque musée.

[82] De façon globale, un tel logiciel aide à la gestion progressive du travail d'analyse, notamment en ce qui concerne la codification et la manipulation d'un large corpus de données. Plusieurs chercheurs ont constaté que les programmes informatiques d'analyse qualitative des données sont *« libérateurs »* à bien des égards, car ils ont des avantages significatifs en comparaison avec la manière *« artisanale »* (Weitzman & Miles, 1995 ; Yin, 2003). Cette dernière comporte certaines contraintes. Premièrement, il est souvent difficile pour le chercheur de se retrouver dans un corpus de données complexes pour extraire du sens unifié au regard du phénomène étudié, ainsi que de manipuler les données lorsqu'il y a plus d'un code à une unité de sens ou lorsque les unités de sens se chevauchent. Deuxièmement, il n'est pas facile de resituer les segments isolés dans leur contexte d'origine, si le chercheur a besoin de vérifier à nouveau leur signification, ni de corriger ou modifier des segments dans le codage et le classement. Enfin, l'analyse à la main demande beaucoup de temps, ce qui peut conduire à l'ennui et à l'incertitude de la part du chercheur. Certes, en utilisant le logiciel type MAXQDA, nous avons évité la grande quantité de papier. Un autre élément intéressant de ce logiciel, c'est sa possibilité d'annoter progressivement toute opération, unité de sens, code ou thème. Il est important de noter que le logiciel ne remplace pas l'analyse faite avec le cerveau humain, mais il joue le rôle du facilitateur au niveau technique.

7.1.2 L'analyse des entretiens

Avec comme but ultime de répondre à la question *Comment envisagent-ils les parties prenantes l'ECD dans le cadre éducatif et culturel muséal ?,* pour analyser les entretiens des parties prenantes, il a fallu d'abord les retranscrire. Le travail de transcription, selon Van der Maren (1995), est en partie un travail de traduction, dans le sens qu'il ne peut y avoir une simple interface entre le réel qui serait transparent et un mode d'inscription qui serait libre de tous biais. Concernant les entretiens, d'abord nous avons fait la transcription intégrale des enregistrements audio, c'est-à-dire la saisie informatique des informations recueillies par magnétophone. Une série de lectures et relectures *« phénoménologisantes »* dans un souci de retour aux expériences (Paillé & Mucchielli, 2013) a suivi. Une préanalyse a eu lieu à ce moment pour obtenir une première vue d'ensemble des données à analyser et des informations contextuelles. Par la suite, nous avons rédigé des récits phénoménologiques qui reprennent la narration des témoignages et nous avons saisi les premiers tableaux illustrant les profils des personnes (voir Annexe 1). Dans un deuxième temps, nous avons repéré les segments du discours qui nous intéressaient, car ils correspondaient aux dimensions et aux indicateurs tirés du cadre conceptuel. Un codage[83] a suivi, via le logicien MAXQDA, ainsi que la saisie des segments sur des tableaux. Ensuite, nous avons regroupé ces segments afin de poursuivre la catégorisation, résultats que nous avons extraits aussi en tableaux. Enfin, nous avons introduit des inférences en fonction de la question de recherche pour en donner une réponse. Nous avons répété la démarche pour la deuxième question de recherche, quoique certaines étapes aient été déjà faites donc nous n'en avions pas besoin.

Les réponses des personnes questionnées qui se réfèrent à nos catégories sont comparées entre elles et des tableaux synoptiques et comparatifs (voir Annexe 2) se sont créés afin d'illustrent les rapprochements et les différences. Concrètement, si la catégorie d'objectifs est attestée par une personne, un « ✓ » apparaît dans la cage qui correspond, si l'objectif n'est pas attesté la cage est vide et si l'objectif n'est pas attesté, mais la séance d'observation avec cette même personne en action prouve que la catégorie est présente dans la cage il y a un « ✓ (observation) ».

[83] Le codage est l'opération qui aide le chercheur à gérer ces opérations et à converser de façon ordonnée avec un corpus de données. Il consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Deslauriers, 1991 ; Huberman & Miles, 2003).

7.1.3 L'analyse des observations

Avant d'analyser les observations, il est préalable de les transcrire. *« Transcrire les observations »* veut dire mettre très exactement par écrit ce qui a pu se dire ou se penser pendant l'observation (Kohn & Nègre, 1991, p. 200). Il s'agit d'effectuer une représentation graphique de la situation, captée en mots. La transcription comporte trois étapes : le recueil, l'écriture et la conceptualisation. Lors du recueil, le chercheur a une grille d'observation et un journal[84] de terrain en forme de fiches volantes, où pendant les observations il note ce qu'il observe en fonction du protocole établi (Figure 3). Des références chronologiques, la localisation des lieux et des personnes y sont reportées. Nous avons également daté et noté l'heure de chaque observation pour pouvoir respecter une trame chronologique. Lors de l'écriture ou la transcription, un effort a été fait pour réussir à être de plus en plus objectif dans la description.

Suite à chaque observation, nous avons rédigé un compte rendu de l'activité éducative muséale en incluant les informations que nous avons cru importantes en fonction des questions de recherche (étape de l'écriture). Le moment d'observation prend en compte un ensemble de dimensions qui créent une situation complexe (Qui ? Quoi ? Pour qui ? Pourquoi ? Comment ? Quand ? Où ?), dont les éléments n'ont pas été tous maîtrisés par l'observateur-chercheur. Notre projet étant d'identifier les objectifs de l'action éducative et leur rapport avec l'éducation à la citoyenneté démocratique, c'est ce point de vue qui a structuré notre regard.

Lors de la conceptualisation, nous avons utilisé le protocole (Figure 3) qui est un outil conceptuel pertinent, pour nous aider dans la démarche de confrontation-compréhension. C'est là que nous avons mis en place les concepts théoriques en tant qu'idées organisatrices. Nous devions donc répondre à la question suivante : *quels sont les observables pendant la visite pour comprendre les objectifs de la guide-conférencière*[85] *?* Il y a deux types d'observables, les observables directs et les observables indirects. L'observable direct est le discours de l'acteur, ses propos du style *« Nous allons voir que l'immigration a des points positifs »* ou *« On va parler de la culture juive »*. Les observables indirects sont plus nombreux et ils consistent en :

[84] Il s'agit d'un deuxième journal à part son journal de recherche où il reporte ses idées, les plans provisoires, des notes à creuser ainsi que des références bibliographiques.

[85] 'Conférencière' et pas 'conférencier' puisque la grande majorité des intervenants interrogés et observés ont été des femmes. Cela renvoie au concept de la féminisation des métiers de l'animation où, selon l'INSEE, les femmes représentaient le 71% des animateurs en 2002 (Lebon & de Lescure, 2007).

- Le contenu de la visite, les thèmes-sujets que le guide élabore, les vitrines qu'elle présente, les choix d'objets qu'elle fait.
- Le temps qu'elle passe devant chaque vitrine ou chaque objet exposé qu'elle choisit de présenter.
- Les méthodes pédagogiques qu'elle utilise pendant son parcours.

7.2 Les protocoles d'analyse

Le protocole pour la première question de recherche

Pour répondre à la première question de recherche - *quels sont les objectifs des parties prenantes à travers les activités éducatives des musées ?* (Q1) -, il est préalable de définir ce que nous comprenons par certains termes. Notre recherche porte sur le ciblage, la panification, voire les buts et les objectifs des parties prenantes (professionnels des musées et enseignants), afin de voir quelles sont les intentions à travers l'action éducative muséale. La planification au sein du musée est la démarche avec laquelle les buts et les objectifs sont établis. Elle est importante puisqu'il y a une différence (dans les résultats) entre le fait de juste faire son travail et de travailler en ayant un but à accomplir (Edson & Dean, 1994).

Il est nécessaire donc de définir ce que nous entendons par le terme *objectif*. Selon le dictionnaire Larousse, un objectif est *« le résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un »*. Il est très précis. Dewey (1990) définissait l'objectif comme *« le résultat de tout processus naturel devenu conscient et intervenant dans la détermination de l'observation présente et du choix des manières d'agir »* (p.154). D'autre part, un but est *« ce pour quoi quelque chose est conçu, appliqué ou pratiqué »*. Un but est plus abstrait qu'un objectif et illustre ce qu'on désire atteindre concrètement à plus ou moins long terme. Dans notre recherche, nous nous référons aux objectifs, tels qu'ils sont exprimés par les personnes interrogées. Un autre terme intéressant pour notre analyse est celui du « résultat escompté ou attendu ». Grosso modo, notre recherche ne donne pas de réponse concernant les résultats des activités éducatives des musées, mais de ce que les parties prenantes souhaitent atteindre.

Les objectifs et les résultats escomptés étudiés correspondent à l'expérience muséale dans son ensemble, voire la préparation avant la venue au musée, la visite au musée et la restitution de la visite au retour en classe. L'étude sur le terrain peut découvrir deux niveaux des divergences dans les objectifs d'une même situation. D'un côté, les objectifs peuvent se différencier selon les

valeurs de l'acteur-professionnel du musée et l'enseignant. Quand les acteurs du musée ont les mêmes objectifs, les résultats de leurs actions sont meilleurs. La continuité et la cohérence assurent l'efficacité. Comme le disait Mortimore (1999), il est important de veiller à ce que les pratiques d'enseignement mises en place soient conçues pour atteindre les objectifs d'apprentissage recherchés et qu'il y ait une cohérence entre les objectifs, les résultats escomptés et les activités et méthodes réalisées. C'est-à-dire, si le responsable du service éducatif a comme objectif de déconstruire les clichés des élèves-visiteurs à travers une visite, mais le guide-conférencier n'envisage pas à atteindre cet objectif, il y a une marge entre les valeurs et les intentions de deux acteurs et donc probablement des résultats différenciés ou pas atteints. De même, quand les objectifs des professionnels du musée ne s'accordent pas avec ceux de l'enseignant qui amène sa classe au musée, l'activité muséale risque ne pas avoir du sens pour les élèves. D'un autre côté, il peut y avoir des contradictions entre le discours de l'acteur, lors de l'entretien avec le chercheur, et ses actions. L'observation du déroulement de l'activité peut révéler un écart entre ce qui était attendu par l'agent ou par le décideur et l'application réelle. Ici, le terme « agent » correspond au sujet, voire le guide-conférencier, qui est à l'origine des actions intentionnelles visant des objectifs définis. C'était A. Bandura (1997) qui avait évoqué l'existence des mécanismes d'*agentivité* personnelle chez les sujets-acteurs.

Nous précisons que dans le cadre de notre recherche, nous ne cherchons pas d'objectifs pédagogiques dans le sens strict du modèle de Bloom. Ce dernier est censé aider à organiser une situation d'apprentissage de façon à pouvoir évaluer la progression chez les apprenants et correspond à l'acquisition des connaissances. Ce qui nous intéresse davantage dans le cadre muséal est les objectifs liés aux valeurs, aux attitudes et aux comportements.

« On ne soulignera jamais assez l'importance des visées, buts et objectifs lorsqu'il est question d'éducation », dit R. Vandenberghe dans l'ouvrage de Paquay, Crahay & de Ketele (2010, p.59). Il explique que les choix des contenus d'étude et des méthodes d'enseignement ne sont jamais neutres, mais elle implique toujours des décisions au sujet des buts et des objectifs. Toute démarche éducative subsume la définition d'objectifs que les parties prenantes souhaitent voir atteints à travers leurs actions. L'auteur considère les buts et les objectifs au cœur des activités organisées par des formateurs, enseignants, chercheurs, planificateurs, etc. En partageant sa vision, nous nous demandons qu'est-ce que cela signifie pour la recherche en éducation muséale. Les professionnels des musées organisent des activités éducatives d'une manière ou d'une autre

parce que cela fait sens pour eux. Ils utilisent telle ou telle méthode de médiation parce que cela se montre pertinent pour eux.

Tout cela dépend de leur système des valeurs, mais aussi de la politique suivie de la part de l'établissement où ils travaillent. Pour ce qui est de la politique, l'interprétation de pratiques liées à l'éducation à la citoyenneté démocratique, telle que la participation active du public, peut être trouvée dans la politique éducative que les musées revendiquent sur le site Internet, dans les brochures et lors des entretiens avec les responsables (la direction). Concernant les valeurs, elles désignent de points de vue à partir desquelles on évalue des actes, des comportements, des situations et on oriente des décisions et des actions (Audigier, 2012). Dans la quasi-totalité des fois, les valeurs sont en tension, c'est-à-dire qu'il faut choisir entre elles et créer des accords qui souvent ne sont pas faciles. Pour savoir ce qu'autrui fait, pour quelle raison il le fait, pourquoi il le fait dans ce moment particulier et à ces circonstances particulières, nous étudions ses propos et des actions qui renvoient à ses motifs.

Même si la recherche concernant les méthodes et les modèles nouveaux en éducation a avancé, il n'est pas toujours facile de changer les idées et les pratiques des éducateurs (enseignants, animateurs, etc.). Il est crucial que les parties prenantes comprennent les nouveaux objectifs, ainsi que les arguments qui justifient leur nécessité. Certes, la compréhension de nouveaux enjeux éducatifs n'est pas la seule condition pour faire un changement, mais il est important que les parties prenantes adhèrent aux nouveaux objectifs qu'on leur propose de poursuivre.

Pour nous, en tant que chercheurs, il importe qu'on développe des recherches pour analyser comment et dans quelle mesure le sens est impliqué et créé. Le comportement des acteurs ne peut pas être compris sans référence aux significations et aux buts qu'eux-mêmes donnent à leurs actions. Donc le chercheur, via l'approche qualitative, a comme tâche de saisir le sens attribué par les personnes interrogées à l'innovation qui leur sera éventuellement proposée. Dans notre cas, cette innovation est la portée de l'éducation à la citoyenneté démocratique au musée.

Afin de mieux analyser les données, nous avons créé des catégories qui découlent du matériau collecté sur les objectifs. Ces catégories sont inspirées du travail de Lord[86] (2008) sur les effets auprès des élèves et des jeunes ainsi que du modèle d'évaluation des bénéfices des visites

[86] Dans le cadre d'une étude menée par la *National Foundation for Educational Research* en Angleterre concernant le projet *Arts and Education Interface* (AEI), Lord (2008) a voulu répondre à la question de recherche *« Quelle est la valeur ajoutée des interventions artistiques du projet pour les jeunes ? »*.

muséales de Degain et Benharkate (2009). Une grande partie de recherches et de publications sur l'action éducative des musées focalise à ses bénéfices auprès de leur public, voire à l'évaluation de celle-ci. Au regard de l'évaluation des activités, garant du bon fonctionnement et de la vitalité de l'établissement muséal, la contribution des chercheurs Degain et Benharkate (2009) propose un instrument qui permet à des professionnels des musées d'évaluer les retombées positives de tout type d'activité éducative et culturelle muséale. Nous comprenons par « bénéfices », *« le produit d'une visite, ce qu'elle rapporte, c'est-à-dire les fruits, les gains, les profits qu'elle occasionne et la satisfaction que ceux-ci entraînent »* (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1996, p. 110). Nous en trouvons souvent des efforts à évaluer des bénéfices des visites individuelles, mais elles sont rares les recherches sur les bénéfices retirés de la participation des groupes d'individus à une activité éducative et culturelle. D'où l'intérêt de la recherche de Degain et Benharkate (2009).

L'évaluation des bénéfices de la visite au musée ne rentre pas dans les objectifs de notre recherche. Pourtant les bénéfices attendus, autrement dit, les résultats escomptés d'un projet, sont étroitement liés aux objectifs de ce même projet. Les uns reflètent les autres. Les catégories des bénéfices que les deux chercheurs ont établis se sont présentées dans le Tableau 6 qui suit. Certes, elles ont été ajustées à notre cadre de recherche.

Catégorie	**Bénéfice**
Action	Interaction avec l'objet
	Manifestations d'intérêt
Créativité	Dépasser les consignes
	Développer ses propres idées
	Laisser aller son imagination
Compétences	Acquisition de connaissances
	Acquisition de savoir-faire
Plaisirs	Bien-être
	Plaisir esthétique
	Plaisir émotionnel
	Plaisir intellectuel
Identité	Estime de soi
	Conscience de soi
	Construction identitaire
Sociabilité	Interaction
	Lien social
	Se familiariser avec le lieu
	Rompre avec son quotidien

Tableau 6 : Catégories de bénéfices selon Degain et Benharkate (2009)

Aussi, les catégories d'effets sur les enfants et les jeunes, suite à des interventions artistiques auprès des écoliers en Angleterre, identifiées par Lord (2008) nous ont permis de créer nos catégories d'objectifs. Pourtant les interventions ont été faites à l'école ainsi que hors ses murs et il n'y a pas de référence particulière aux musées en tant que lieu d'accueil des groupes scolaires de cette étude. Cela ne nous empêche pas de nous inspirer afin de créer nos propres catégories.

Catégorie	Constituantes
1. Résultats affectifs	Plaisir immédiat / effet thérapeutique, réussite, satisfaction et joie, bien-être physique
2. Connaissances et compétences artistiques	Connaissances, compétences et techniques artistiques, analyse artistique, compétences interprétatives, capacité à émettre des jugements esthétiques
3. Savoir social et culturel	Questions sociales et morales, environnement et entourage, cultures, traditions et diversité culturelle
4. Autres connaissances et compétences	Savoir, analyse et compétences associés à des contenus non artistiques
5. Compétences cognitives	Concentration, résolution de problèmes
6. Développement créatif	Imagination, expérimentation, capacité à prendre des risques
7. Compétences en communication et en expression	Communication et expression, compétences en communication générale
8. Développement personnel	Conscience de soi, estime de soi, confiance en soi, confiance en ses capacités artistiques, qualités personnelles
9. Développement de la sociabilité	Travailler en équipe, relations sociales, conscience sociale des autres
10. Changement d'attitude vis-à-vis de la participation à une activité artistique	Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de la forme artistique, image positive de la capacité en art, participation et comportement pendant l'activité artistique, participation à l'art hors de l'école, attitudes vis-à-vis des carrières artistiques
11. Transfert au-delà de l'activité artistique	Vie à l'école, vie courante hors l'école, vie et travail futurs

Tableau 7 : Catégories d'effets selon Lord (2008)

En consultant ceux deux modèles, nous avons pu créer nos catégories d'objectifs attendus qui correspondent à tout type de musées et pas qu'aux musées d'art :

1. Objectifs cognitifs
2. Objectifs affectifs
3. Objectifs méthodologiques
4. Objectifs culturels, sociaux et citoyens
5. Objectifs liés au développement créatif

6. Objectifs identitaires
7. Objectifs liés à la vie scolaire et personnelle

Encadré 2 : Les catégories correspondant à la première question de recherche (Q1)

Une fois choisies, chacune des catégories doit faire l'objet d'une définition opérationnelle claire et possible, qui comporte la description des comportements que lui sont affectés (Huberman & Miles, 2003). À partir de ces catégories et pour chaque cas, nous avons sélectionné les volumes concernés dans les données recueillies à travers les documents écrits (sites Internet, décret, brochure), les entretiens et les observations, c'est-à-dire les trois piliers de la Figure 2 présentée plus haut. Par la suite, nous proposons une définition de chaque catégorie d'objectifs :

1. Objectifs cognitifs. Ce sont les objectifs qui visent à la transmission et l'acquisition de savoirs et de connaissances, notamment des faits historiques, des dates et des théories, ainsi que des connaissances artistiques et techniques. Aussi, les compétences interprétatives et la capacité à émettre des jugements esthétiques (Lord, 2008) sont des objectifs qui rentrent dans cette catégorie.

Le terme *« cognition »* est associé à la connaissance et à la compréhension d'un contenu. Les objectifs à fin de connaissances ont un aspect conceptuel, historique, géographique ou sociologique. Il y a trois types des connaissances : la connaissance sur quelque chose, la connaissance de quelque chose et le *« savoir-faire »* ou connaissance de type procédural (O'Shea, 2003). Les connaissances du savoir-faire appartiennent au domaine du concret ou des compétences, c'est-à-dire le *« comment »*, le fonctionnement et les aspects techniques des choses. Le mot d'ordre de ces derniers objectifs est l'expérience. Parmi les compétences cognitives sont la concentration et la résolution de problèmes (Lord, 2008).

2. Objectifs affectifs ou émotifs. Ce sont les objectifs qui concernent les émotions et les sentiments et ainsi s'intéressent à l'aspect humain et au vécu des personnes impliquées. Dans le monde muséal, il s'agit des objectifs qui sont liés au plaisir émotionnel ou intellectuel des visiteurs, qu'il soit immédiat ou qu'il s'agisse d'un effet thérapeutique. Concrètement, Lord (2008) met sous cette catégorie la satisfaction, voire la bonne expérience muséale, la joie, la fierté ou un certain sentiment de réussite et le bien-être physique. Comme le dit l'ex-président de l'ICOM, J. Perot, *« la visite d'un musée, qu'il soit d'art, de sciences, ethnographique ou archéologique, doit être assimilée à une promenade où les plaisirs liés à la découverte sont un des attraits essentiels*[87] *».*

[87] Site Internet de l'ICOM http://archives.icom.museum/releaseimd99_fr.html (consulté le 30 janvier 2015)

3. Objectifs méthodologiques. Il s'agit des objectifs qui sont liés à des pratiques et à des méthodes mises en place pendant la visite au musée, telles que la participation active et la responsabilisation. Nous pourrions aussi les appeler « objectifs pédagogiques ». Le mot clé de cette catégorie est l'action, voire la découverte. Pour Degain et Benharkate (2009), la catégorie « *action* » contient l'interaction avec les objets exposés et les manifestations d'intérêt, de curiosité et d'attention des élèves-visiteurs. Selon J. Dewey (1976), l'intérêt s'adresse à l'être actif et fonctionne comme quelque chose de moteur et d'entraînant sans être un sentiment inerte et statique à l'égard de l'objet dont il se rattache. Aussi, créer un échange entre les élèves et le guide ou les élèves eux-mêmes, les faire participer aux débats pendant la visite au musée, les impliquer dans des jeux et activer leurs sens, ce sont encore quelques éléments qui renvoient à cette catégorie d'objectifs.

4. Objectifs sociaux, culturels et citoyens. Cette catégorie correspond à la catégorie des résultats *« savoir social et culturel »* qui, selon Lord (2008), implique la conscience de l'égalité des chances, l'identité culturelle, des questions sociales et morales, les enjeux de la diversité culturelle. Le vivre ensemble dans une société, le lien social et la cohésion sociale sont aussi quelques objectifs sociaux. Les objectifs culturels ont forcément un rapport avec la culture, qu'elle soit propre à moi ou à une autre personne et ainsi, ils se réfèrent à la construction d'une culture personnelle et au développement du patrimoine culturel commun. Par exemple, un des objectifs culturels du Conseil de l'Europe est de favoriser l'accès de tous au patrimoine européen, promouvoir des formes de développement propices au bonheur de la personne et à l'amélioration de leur cadre de vie[88]. Ces objectifs visent à développer la citoyenneté active et démocratique des jeunes et l'adoption de comportements civiques ou autrement dit, citoyens. Ils comprennent également des droits (e.g. le droit à la culture) et des devoirs (e.g. respect de la loi et du bien commun) envers la société. Au milieu muséal, le droit du visiteur de toucher les œuvres ainsi que le comportement attendu, tel que le respect des règles et des consignes, de la part du visiteur pendant l'activité est compris dans cette catégorie.

5. Développement créatif. Les objectifs à fins créatives sont liés à l'art, à la rencontre avec des œuvres et avec des artistes, ainsi qu'à la création, la créativité, l'inspiration et l'imagination de la personne et sa capacité à prendre des risques (Lord, 2008). Selon Degain et Benharkate (2009), dépasser les consignes et développer ses propres idées sont aussi des objectifs qui rentrent dans

[88] Déclaration Européenne sur les objectifs culturels. Adoptée par la 4ème Conférence des ministres européens responsables des Affaires culturelles (Berlin, 1984), Conseil de l'Europe, Strasbourg 1999.

cette catégorie. In situ, les ateliers (« workshops ») des musées ont souvent comme objectif le développement créatif des jeunes participants.

6. Objectifs identitaires. D'une part, ce sont les objectifs qui ont un rapport avec l'identité personnelle, le développement personnel (la confiance en soi, la conscience de soi, l'estime de soi), sa construction et son évolution, et, d'autre part, les objectifs liés à l'identité et la mémoire collective.

7. Objectifs liés à la vie scolaire et personnelle. Cette catégorie renvoie aux résultats escomptés suite à la visite au musée en ce qui est de la vie scolaire ou des comportements hors les murs de l'école. Autrement dit, elle comporte le transfert au-delà de l'activité muséale, dans la vie scolaire ou, en général, dans les relations personnelles et amicales des élèves après l'école. Par exemple, la réussite scolaire et la cohésion de classe, c'est-à-dire la bonne relation entre les élèves ce sont des objectifs de la septième catégorie.

Les catégories ont été choisies sous quelques critères proposés par Kohn et Nègre (1991, p.154) :

- qu'elles soient pertinentes avec l'indicateur dont elles constituent les modalités. Les catégories sont censées avoir un rapport direct et univoque aux objectifs de la recherche et au contenu analysé.
- qu'elles sont exclusives les unes des autres ce qui implique qu'elles soient distinctes. Un même élément ne peut appartenir à deux catégories à la fois.
- qu'elles sont exhaustives, c'est-à-dire qu'elles permettent d'appréhender l'ensemble du comportement de la situation observée. L'ensemble des catégories doit épuiser tous les positionnements et les attitudes exprimés, que ce soit en direct ou non, à travers la totalité des documents analysés. En outre, chacune des catégories doit englober tout le contenu qu'elle est censée recouvrir.
- qu'elles soient objectives et précisément définies, au sens où leur utilisation par des chercheurs différents doit déboucher sur un codage identique d'une même situation.

Le protocole d'analyse pour la deuxième question de recherche

Cette partie est consacrée à l'analyse des données qui nous donneront une réponse à la deuxième question de recherche - e*st-ce que le musée et les enseignants ont comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les activités éducatives muséales ?* (Q2) - et nous permettront de valider ou réfuter l'hypothèse que les parties prenantes visent à l'éducation à la citoyenneté à travers les activités éducatives muséales (H_y1). À partir de la question et de l'hypothèse de recherche, l'enjeu est de définir un schéma d'analyse, autrement dit un protocole, adapté à notre

théorie de l'éducation à la citoyenneté et qui soit apte à répondre à notre questionnement principal avec sa mise en action *in situ*. La Figure 3 illustre le protocole qui a été appliqué à l'ensemble des études des cas. Ce protocole permet le cadrage des données en rapport avec la problématique et le thème de la recherche (éducation à la citoyenneté démocratique, valorisation de la diversité, participation).

D'après les modes de construction des données de Kohn et Nègre (1991), nous avons choisi d'adopter l'arborescence descendante où nous descendons du concept de l'éducation à la citoyenneté démocratique aux faits observables en passant par les indicateurs. La définition du concept théorique de la citoyenneté qui est opérationnalisé ici est déjà présentée dans le Chapitre 2 de cette thèse de doctorat. Lors de cette définition, nous avons extrait des dimensions, des constituantes de la situation étudiée et ces éléments nous ont donné des indicateurs qui sont éventuellement subdivisés en plusieurs catégories d'observables. Il s'agit d'un processus de *« décomposition sans cesse »*, comme l'appellent Kohn et Nègre.

Les indicateurs ont été recherchés dans les propos des personnes interrogées lors des entretiens. Lors des observations, ils ont été identifiés dans la pratique des professionnels des musées. Pour ce qui est du discours officiel des musées, les indicateurs ont été recherchés dans le site Internet et les documents administratifs et de communication des institutions muséales. Depuis le départ, nous avons élaboré une série d'indicateurs permettant d'apprécier l'importance de l'éducation à la citoyenneté démocratique par les professionnels. On pourra dire qu'*« éduquer à la citoyenneté démocratique »* est considéré en tant qu'objectif à travers les activités éducatives muséales à partir du moment où l'on identifie ces indicateurs dans le travail prescrit des musées, dans les propos des professionnels (suite aux entretiens) et dans leurs pratiques (suite aux observations), soit les éléments suivants :

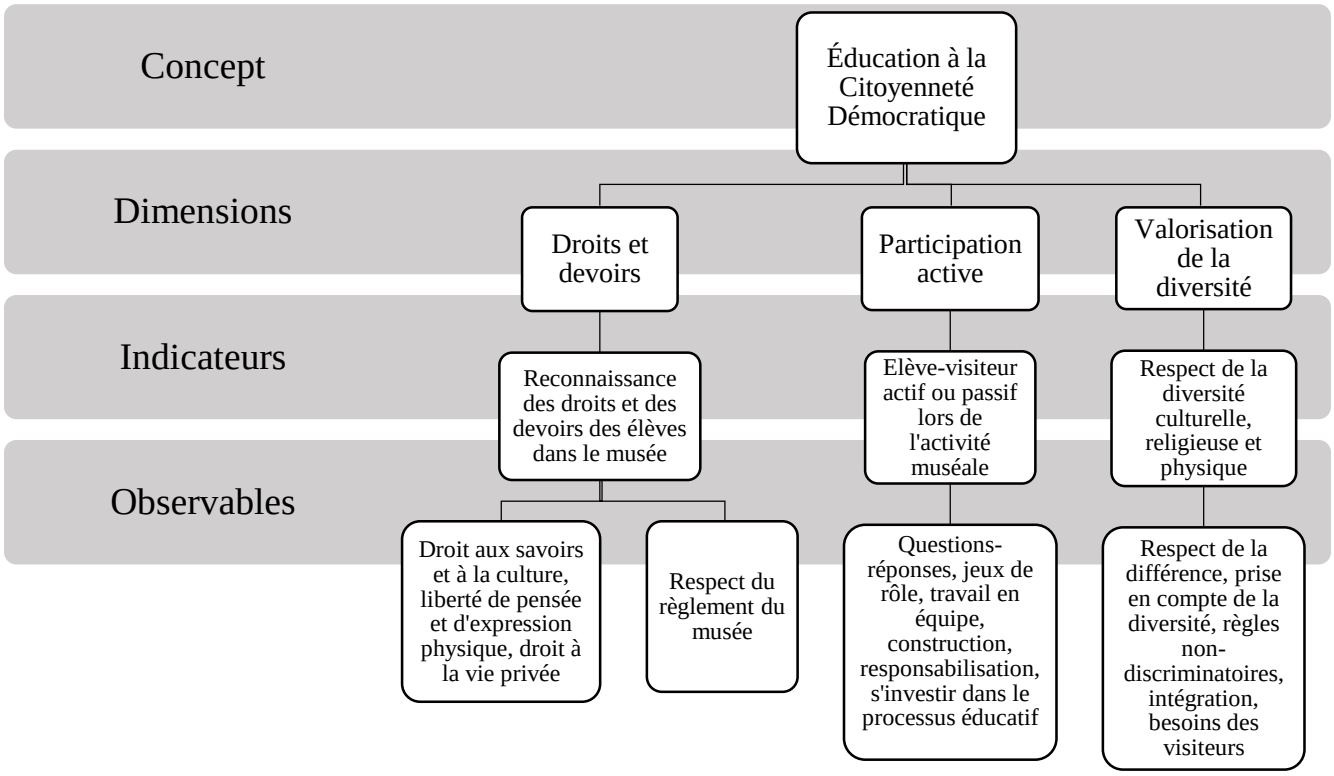

Figure 3 : Le protocole d'analyse pour la deuxième question de recherche

Nous privilégions cette classification en sachant que certains énoncés sont difficiles à classer dans une sous-catégorie plutôt que dans une autre. Les catégories observables que nous avons créées selon chaque indicateur de la citoyenneté sont présentées ci-dessous par dimension.

Dimension 1 : Droits et devoirs

La reconnaissance des droits et des devoirs est la première dimension du modèle de l'ECD. Elle comprend le droit aux savoirs, le droit à la culture, la liberté d'expression et de pensée, la liberté d'expression physique et le droit à la vie privée. Il s'agit des droits civils et sociaux et non pas des droits politiques.

Le droit aux savoirs donne aux citoyens l'opportunité de s'informer librement et d'avoir accès à la documentation. Quant à lui, le droit à la culture revient à leur permettre de fréquenter des lieux culturels et artistiques publics. La liberté d'expression renvoie à la liberté de parler, écrire et s'exprimer. Dans le cadre muséal, cela se traduit par la prise de parole de la part du visiteur pour répondre aux questions de la conférencière et poser ses propres questions. La liberté de pensée, c'est-à-dire de croyance en matière religieuse, philosophique et politique, est reconnue à chaque citoyen qui peut exprimer ses idées publiquement. Elle consiste aussi à formuler ses idées personnelles sans être influencé par les croyances des autres. La liberté d'expression physique

dans le cadre muséal comprend le fait de pouvoir s'asseoir par terre, toucher les objets exposés (si cela est permis), interagir avec les installations et se déplacer librement dans l'espace lors de la visite. En outre, le droit à la vie privée[89] consiste du droit de garder secrète l'intimité de son existence, afin de ne pas être livré en pâture à la curiosité publique. Par exemple, dans le cadre du MHI, il s'agit du positionnement à révéler ou pas que les jeunes visiteurs sont des enfants d'immigrés ou, généralement, issus de l'immigration.

En contrepartie, le citoyen a des devoirs, tels que le respect des lois, le respect de la liberté d'autrui sans discrimination de race, de religion, de langue ni de nationalité. Pareillement, les élèves-visiteurs doivent du respect aux consignes de toute institution publique, en l'occurrence de l'établissement muséal. Nous préférons le terme *devoirs* au terme *obligations,* dans le cadre de l'ECD, car le deuxième est plus strict en ayant une signification juridique. Manquer à une obligation appelle à une sanction quoique le devoir est plus personnel sous une connotation plutôt morale. Cette catégorie renvoie au niveau « conventionnel » de Kohlberg (1969) dans le domaine de l'éducation morale et éthique. Il s'agit du respect des règles établies qui sont relatives à l'organisation sociale et au fonctionnement collectif. Elles servent à coordonner les contacts entre les individus afin d'assurer le vivre ensemble et le faire ensemble. Tels exemples dans le cadre muséal ce sont : *« ne pas courir »*, *« faire silence »*, *« respecter les œuvres d'art »*, etc. Les situations pédagogiques doivent, en effet, placer l'enfant face à des responsabilités qui relèvent du groupe dans lequel il appartient. La Figure 4 résume les droits et les devoirs rencontrés dans un musée.

[89] La protection de la vie privée a été affirmée en 1948 par la Déclaration universelle des droits de l'Homme des Nations unies (article 12) et, en France, l'article 9 du Code civil protège ce droit depuis la loi du 17 juillet 1970.

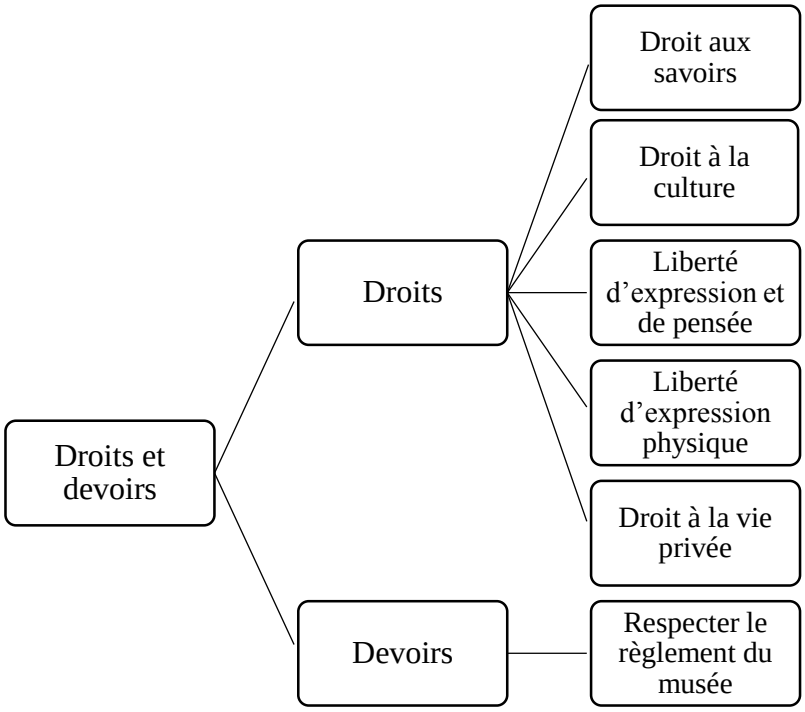

Figure 4 : Droits et devoirs

Dimension 2 : Participation

La participation active est la notion centrale de la promotion d'une culture démocratique fondée sur les droits de l'Homme et les libertés, l'égalité dans la différence et la primauté du droit (O'Shea, 2003). Il s'agit de la deuxième dimension du modèle de l'ECD.

La participation active est une des conditions à respecter pour favoriser l'émergence de bénéfices chez les participants, selon Degain et Benharkate (2009). Si l'élève-visiteur est actif pendant la visite, les bénéfices potentiels tournent autour de l'action, la créativité, le plaisir, la compétence, l'identité et la sociabilité. Les individus ou les groupes apprennent mieux quand ils participent activement à leur apprentissage. Les méthodes pédagogiques qui favorisent la participation active des élèves au musée sont : les questions-réponses, les débats, les jeux de rôle ou de mise en situation, le travail en équipe et la construction, c'est-à-dire le travail en atelier. Au contraire, une approche magistrale qui ne donne pas la parole aux élèves ou ne prévoit pas du temps pour que les visiteurs puissent poser leurs questions est considérée comme passive et ne renvoie pas à la deuxième dimension de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les approches actives au musée signifient aussi que l'enfant n'est pas perçu comme une pâte à modeler, mais comme un acteur qui participe à sa propre construction et éducation. Il s'agit des pratiques qui placent celui-ci au cœur de sa propre expérience d'apprentissage, en tant qu'être actif dans la construction de

son propre savoir. La Figure 5 illustre les éléments constitutifs de la participation en fonction des méthodes utilisées, qu'elles soient actives ou passives.

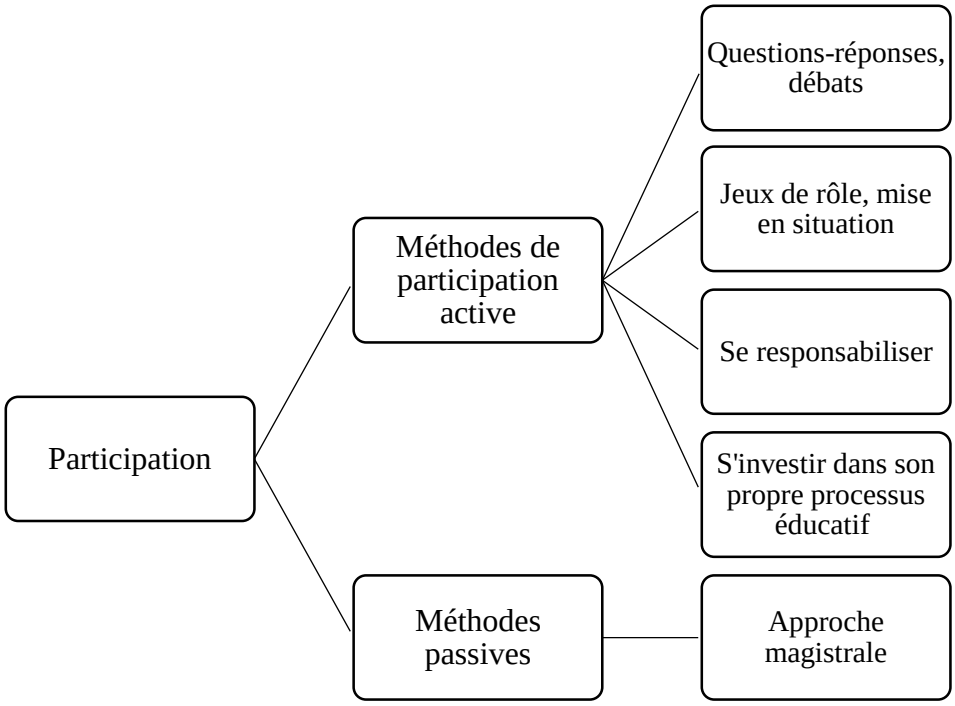

Figure 5 : Participation

Dimension 3 : Valorisation de la diversité

La valorisation de la diversité est la troisième et dernière dimension du modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique dans le musée. Elle présuppose la reconnaissance et le respect de la différence[90] culturelle, religieuse, sexuelle et physique dans la politique des publics, l'action éducative incluse. Respecter la différence, qu'elle soit culturelle, religieuse, physique ou sexuelle, dans le cadre muséal, se traduit comme :

- Apercevoir les différences en tant que source d'enrichissement pour la personne et la société,
- Ne pas rejeter la différence culturelle, sociale, physique des visiteurs,

[90] Par différence, on comprend un *« caractère ou un ensemble des caractères qui distingue une chose d'une autre, un être d'un autre ». Une relation d'altérité est détectée entre ces deux choses ou êtres »* (Dictionnaire culturel en langue française, 2005, p.64). Les deux notions, celle de la différence et celle de la diversité, sont souvent amalgamées. Le fait qu'on compare deux éléments, deux objets par exemple, implique qu'il y a des différences entre eux. Au contraire, le terme *diversité* n'inclut pas le rapport comparatif, qui veut dire variété culturelle ou autre, et est moins stigmatisant que la différence.

- Voir les élèves en tant qu'égaux entre eux,
- Ne pas imposer des dominations entre les personnes ou les groupes (culturels ou autres),
- Etre tolérant envers celui qui est différent,
- Reconnaître la dignité de la personne qui est différente.

Il s'agit de vérifier si les pratiques éducatives muséales encouragent la diversité et si les professionnels des musées font preuve d'une certaine sensibilisation aux spécificités de chaque culture ou religion. Si le règlement du musée ne crée pas de discriminations et si sa politique éducative est fondée sur l'intégration, l'institution muséale répond à cette dimension de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Il est intéressant de voir si la direction met en avant la diversité et l'utilise comme une valeur ajoutée lors des activités destinées au public scolaire. Certes, les activités doivent être accessibles à tous pour que nous puissions dire qu'elles respectent la diversité. Enfin, s'adapter aux besoins particuliers des élèves, par exemple de ceux qui sont issus de minorités, est un élément important de cette dernière dimension. Les différents besoins et attentes des jeunes visiteurs sont censés être compris, reconnus et pris en compte lors des activités éducatives du musée (Kalesopoulou, 1999).

Nous visons à voir si les parties prenantes (professionnels des musées, enseignants) s'intéressent à transmettre la valeur du respect de la diversité culturelle à travers la visite au musée. Ce que nous intéresse est de vérifier si les objectifs de l'action muséale ne couvrent que l'aspect des connaissances ou il va également vers la transmission des valeurs, notamment le respect de la diversité.

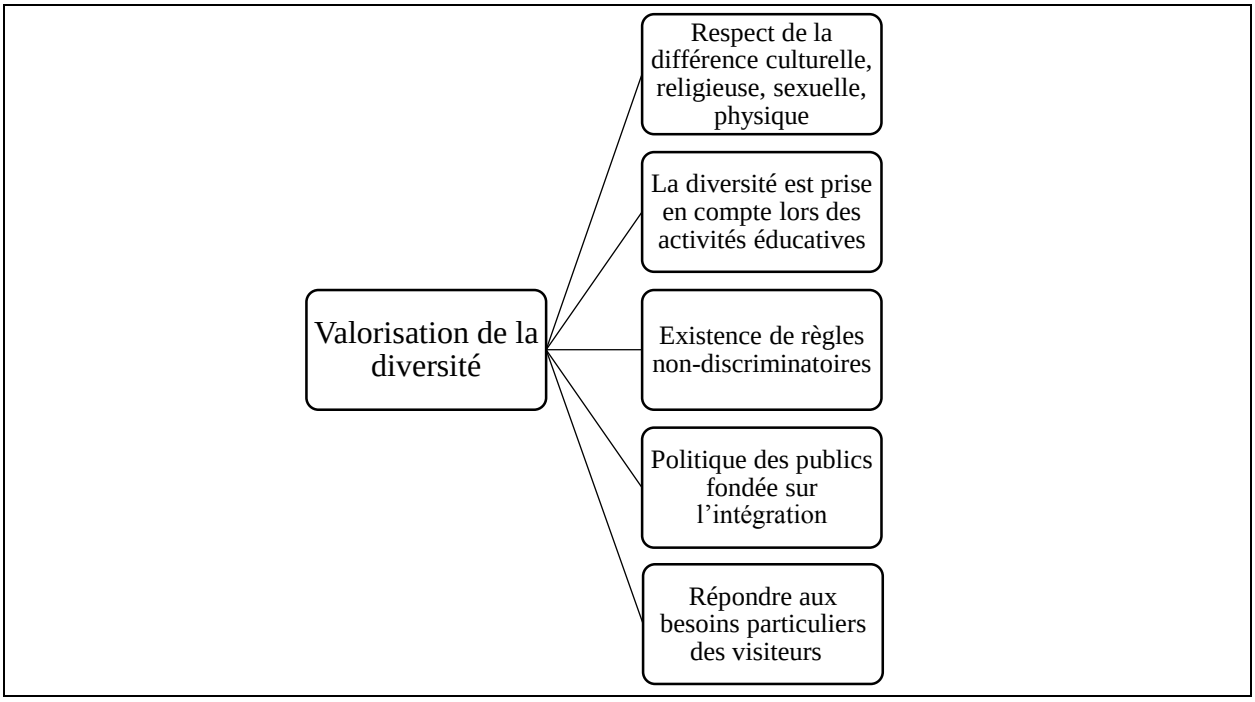

Figure 6 : Valorisation de la diversité

L'analyse des données recueillies selon le protocole présenté nous permettra de répondre à notre question de recherche et de classer les musées en certaines catégories dans l'avenir, quand d'autres recherches à ce sujet auront vu le jour. Car, avec un échantillon de quatre musées, nous ne sommes pas en position de créer des catégories pour généraliser les résultats.

***

Dans le Chapitre 7, nous avons présenté la démarche d'analyse des données recueillies lors de la lecture minutieuse des documents officiels des musées (Partie 7.1), des entretiens (Partie 7.2) et des observations du terrain (Partie 7.3). Chacune de deux questions de recherche a été traitée différemment, voire en mettant en place des protocoles et des catégories d'analyse distinctes (parties 7.4 et 7.5). Continuons avec la présentation des résultats qui se sont extraits à travers l'analyse (Chapitre 8).

CHAPITRE 8

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MHI/MQB

CHAPITRE 8 - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MHI/MQB

Ce chapitre est le premier de deux chapitres qui visent à présenter et interpréter les résultats de l'analyse du discours et des textes, ainsi que de l'analyse des observations, afin de répondre aux questions de recherche et aux hypothèses préétablies. Dans le Chapitre 8, les résultats tirés du Musée de l'Histoire de l'Immigration et du Musée du Quai Branly sont présentés en deux sections séparées, chacune correspondant à un cas, c'est-à-dire à une institution muséale étudiée. L'ordre de présentation de différents cas est aléatoire et ne correspond ni au poids des résultats ni à l'ordre chronologique de l'étude sur le terrain. Les résultats obtenus ne sont pas généralisés et ils ne s'appliquent qu'aux musées d'où ils proviennent. Dans tous les cas, les informations suivent le même cheminement où l'ordre est respecté comme suit :

- Brève présentation du musée étudié ;
- Les raisons pour lesquelles ce musée remplit les critères de sélection pour faire partie de notre recherche ;
- La mission éducative du musée vue par le discours officiel (les professionnels et le site Internet) ;
- Les objectifs des activités pédagogiques du musée selon le discours officiel et les parties prenantes (professionnels du musée) ;
- La possibilité d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative du musée selon les parties prenantes (professionnels du musée et enseignants) ;
- Une synthèse-conclusion suite à la présentation des résultats de chaque cas.

À chaque fois que nous citons les propos des personnes interrogées, nous signalons, entre parenthèses, le numéro de la ligne d'où viennent ses propos dans la retranscription de l'entretien. De même, pour les documents officiels, nous mettons le numéro de la page et pour les informations trouvées sur les sites Internet nous rappelons la date à laquelle la chercheure les a consultées. Enfin, quelques tableaux servent à mieux s'approprier les réponses des personnes interrogées. Pas tous les tableaux qui nous ont servi pour l'analyse n'apparaissent dans ce chapitre, mais on peut les consulter tous dans l'Annexe 2 de cette thèse de doctorat.

8.1 Musée de l'Histoire de l'Immigration

Le Musée de l'Histoire de l'Immigration[91], dans ses deux expositions permanentes *Repères* et *Galerie des Dons,* développe, à partir d'une approche croisée des regards et des disciplines, deux-cents ans d'histoire de l'immigration en France au travers des témoignages, des documents d'archives, des photographies, des dessins, des œuvres graphiques et d'art (dossier de presse, 2007). Il a ouvert ses portes en 2007. Depuis, le MHI est chargé de mettre en valeur et de rendre accessibles les éléments relatifs à l'histoire de l'immigration, notamment depuis le 19ème siècle, de contribuer à la reconnaissance des parcours d'intégration des populations immigrées dans la société française et de faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France. Situé à l'orée du bois de Vincennes, dans le 12ème arrondissement de Paris, le MHI est un établissement public pluridisciplinaire, sous la tutelle du Ministères de la Culture et de la Communication, du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et du Ministère de l'Intérieur.

8.1.1 Le choix du MHI et son rôle éducatif

Le Musée de l'Histoire de l'Immigration remplit les critères pour la sélection des institutions muséales que nous avons établis depuis le début de l'étude sur le terrain (voir Chapitre 6). Premièrement, le site nous a permis de faire une micro-enquête exploratrice pour vérifier s'il y avait bien un service pédagogique au sein du musée. Quand ceci a été vérifié, il a fallu visiter le musée et étudier ses brochures pour voir si les collections avaient un rapport avec la diversité culturelle[92], c'est-à-dire si le visiteur rentrait en contact avec des cultures en dehors de la culture française. La phrase dans la brochure *« Le MHI [est] consacré à l'histoire et aux cultures de l'immigration en France »* témoignait déjà que nous étions au bon endroit. En suivant une visite guidée découverte destinée aux enseignants pour la rentrée scolaire de 2014-2015, nous avons confirmé que les collections du MHI répondaient au deuxième critère. Les objets-témoignages, les œuvres d'art contemporain et la muséographie, en général, illustrent un parcours à travers les continents, en familiarisant le visiteur avec les cultures de différentes personnes qui sont arrivées en France en tant qu'immigrants. Soundirassane, originaire de l'Inde, Ismaël venant du Maroc,

[91] Nom adopté depuis le 1er janvier 2012 pour désigner les instances de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI).

[92] Le fait que nous ayons établi comme critère le rapport avec la diversité, culturelle en l'occurrence, n'assure pas le respect et la valorisation de cette dernière de la part de l'établissement, mais juste la présence de plusieurs cultures différentes dans les collections du musée. Pour vérifier qu'à travers les 'animations pédagogiques' (comme elles sont appelées sur le site Internet du MHI) le respect de la diversité est assurée, il a fallu mettre en place l'analyse qualitative, selon le protocole établi.

Frida d'Argentine et Marius de Grèce, ne sont là que quelques exemples. La section *Diversité*[93] de l'exposition permanente est aussi un exemple typique. Enfin, le premier contact avec la responsable du Département Éducation s'est fait depuis le premier jour de notre venue au musée, ce qui a ouvert à la chercheure les portes d'accès à ses services.

Comme nous l'avons montré dans le Chapitre 3, il est incontestable que les musées sont des institutions éducatives. Une fois entré dedans, notre premier intérêt a été de voir si les professionnels du MHI le considèrent en tant que tel. En effet, le MHI est vu comme un lieu d'éducation ou d'apprentissage par toutes les professionnelles interrogées : *« On a un rôle éducatif, on a une mission éducative qui est inscrite dans notre décret »*, souligne Pauline[94], la responsable du Département Éducation et spécialisée sur l'immigration algérienne en France. En effet, le décret le confirme :

> *« Dans le cadre de ses missions, l'établissement entreprend, accueille ou suscite, le cas échéant avec d'autres partenaires, toute activité, initiative et manifestation liées à son objet, notamment en matière de programmation culturelle et artistique, de débat public, d'information, d'action éducative et de recherche »* (décret, 2006, p.2).

Ce serait surprenant si les professionnelles du musée ne voyaient pas que le MHI a un rôle éducatif, car, à plusieurs reprises, le musée met en avant ce rôle :

> *« La CNHI a pour mission de faire connaître l'histoire de l'immigration en France à travers une démarche à la fois culturelle, éducative et civique »* (brochure enseignants, 2012, p.1).
>
> *« Le Musée de l'histoire de l'immigration est une institution culturelle, scientifique et pédagogique »* (site Internet).

[93] Cette section justifie que la France est un territoire de rencontres et de cultures multiples. *« Les traditions culturelles, les langues, les chansons et récits, les religions pratiquées "comme au pays", l'alimentation ou les grandes fêtes de la vie sont essentiels pour les migrants, qui cherchent à transmettre à leurs enfants une part de ce qui constitue leur identité. Ce faisant, entre échanges au quotidien et influences mutuelles, ils contribuent au perpétuel renouvellement d'une culture commune et partagée »* (site Internet, consulté le 2 janvier 2014).

[94] Nous avons accordé aux personnes consultées un nom qui ne correspond pas aux vrais prénoms, pour la protection des données personnelles.

Le rôle éducatif du musée est renforcé par le fait qu'il se trouve sous la tutelle de l'Éducation nationale, ce qui est inédit par rapport à d'autres musées en France. Cela a été décidé par décret à la création de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration en 2006. De plus, il y a un Département Éducation qui est constitué d'une responsable et de trois professeurs relais[95] qui sont mis à sa disposition par les trois académies, l'Académie de Paris, l'Académie de Créteil et l'Académie de Versailles, à travers des conventions de partenariats[96]. Ces partenariats, ainsi que l'existence du service éducation au sein du musée, justifient la mission éducative du MHI. Il serait intéressant de mentionner qu'une réflexion à la portée éducative des expositions est appliquée par les parties prenantes au moment de la conception. La responsable du Département Éducation donne un exemple pour illustrer son argument que le musée est un lieu d'éducation :

> *« L'an dernier, on avait une exposition temporaire sur la bande dessinée*[97]*. Donc, on a choisi ce thème parce que c'est un thème qui était porteur pour les scolaires. Les enseignants enseignent de plus en plus avec ce support-là et dans l'exposition, dans la scénographie de l'exposition elle-même, il y avait un parcours destiné aux enfants. Du coup, les enfants pouvaient regarder dans les bandes dessinées, manipuler, faire des jeux, se poser des questions, etc. »* (Pauline, 12[98]).

Justement, on ressent que la muséographie est faite pour faciliter l'appréhension des œuvres et des objets exposés par les jeunes visiteurs. Déjà, plusieurs vitrines sont au niveau du sol pour être dans le champ de vision des enfants quand le médiateur leur demande de s'asseoir par terre

[95] Les professeurs relais sont des professeurs qui enseignent face à des classes et qui sont prêtés par les académies, par l'Éducation nationale à un établissement, musée, théâtre, etc., pour aider le service pédagogique dans son action. *« Ils ont pour mission de faciliter l'accueil des enseignants et des scolaires dans ces structures. Ils travaillent à ajuster l'offre pédagogique aux besoins des élèves et à proposer de nouvelles orientations, des thèmes de travail, des méthodes d'approche. Ils sont à disposition de tous les collègues de l'académie pour collaborer à leurs projets »* (Liaisons, 1999, cité par Fortin-Debart, 2004, p.33).

[96] Il y a aussi des conventions de partenariats avec les Délégations Académiques aux Arts et à la Culture (DAAC) dans les académies. La délégation académique prépare la mise en œuvre des procédures et des projets relatifs à l'éducation artistique et à l'action culturelle. Elle en assure le suivi et l'évaluation. Elle contribue également à la mise en œuvre du volet 'pratiques artistiques et culturelles' de l'accompagnement éducatif.
http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_34390/presentation-et-contacts (consulté le 23 décembre 2014)

[97] L'exposition s'appelait *Albums - Bande dessinée et immigration. 1913 - 2013* et elle a duré du 16 octobre 2013 au 27 avril 2014.

[98] Le chiffre entre la parenthèse correspond à la ligne dans l'entretien avec cette personne (voir Annexe 1).

autour d'un objet. Cette approche a été mise en place dans les musées des enfants aux États-Unis et suit la théorie de la pédagogie montessorienne (Nikonanou, 2013). La scénographie permet aussi l'éveil des sens des visiteurs, tels que la vue, l'ouïe, le toucher, et notamment des petits avec des ressources sonores, des films ou des dispositifs ludiques. De plus, le choix des entrées[99] (i.e. objets-témoignages, bandes dessinées, médias, œuvres d'art contemporain) de la part du médiateur-guide est fait en s'appuyant sur des thèmes-porteurs pour les élèves. Dans la scénographie de l'exposition, qu'elle soit permanente ou temporaire, il y a toujours un parcours destiné aux enfants avec un livret à remplir en visite autonome ou en famille. Un autre élément qui indique le rôle éducatif du MHI, c'est la mise à la disposition des enseignants d'outils pédagogiques pour les utiliser, au choix, en classe avant, pendant ou après la visite.

Au MHI, nous avons mené neuf (9) entretiens, cinq (5) avec des professionnelles[100] et quatre (4) avec des enseignantes durant la période, mai-juin 2015. Nous avons également effectué onze (11) observations de visites guidées et d'ateliers à destination du public scolaire.

8.1.2 Les objectifs des activités éducatives du MHI pour le public scolaire

Les objectifs du côté du musée

Pour répondre à la première question de recherche - *quels sont les objectifs de l'action éducative du musée ?* (Q1) -, nous avons d'abord analysé les textes officiels que nous avons trouvés, dans le site Internet du MHI, mais aussi à sa médiathèque *Abdelmalek Sayad.* Ces documents, ce sont le décret de la création de la Cité, les brochures et les parcours pédagogiques, ainsi que la veille de presse depuis 2007, année d'ouverture du musée. Par la suite, nous avons analysé les objectifs attestés par les professionnelles du musée lors des entretiens et les données récoltées lors des observations sur le terrain. L'analyse des données nous a fourni les catégories d'objectifs sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour organiser la présentation des résultats. Le Tableau 8 esquisse ces catégories. Les objectifs attestés par les personnes interrogées (objectifs institutionnels) ont été synthétisés et classés sous la catégorie à laquelle ils correspondaient le mieux. Les mots générés en tant que titres des catégories, pour les objectifs et les buts, ne reproduisaient pas forcément la transcription, mais ils tenaient, au plus près, du témoignage. Enfin, pour trianguler nos résultats, nous avons observé les pratiques des professionnelles afin

[99] Une entrée est un objet exposé dans le musée qui peut être le déclencheur pour parler du thème souhaité.

[100] Il ne s'agit que des femmes.

d'étudier si leur discours correspondait à leurs actes. Les résultats de cette première analyse sont présentés dans la partie *Synthèse et comparaison des réponses des deux groupes*.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Comprendre ce que c'est l'immigration	Comprendre la société contemporaine Déconstruire ses clichés Reconnaître l'immigration - se rendre compte qu'elle a des apports positifs
	Apprendre l'histoire de l'immigration	
	S'approprier les histoires individuelles	
	Comprendre les stéréotypes liés à l'immigration	
Objectifs affectifs	Susciter des émotions (fierté, joie)	Vouloir revenir au musée
	Avoir une bonne expérience muséale	
	Avoir du plaisir intellectuel	
Objectifs liés à la participation	Manifester de l'attention	Participer à des débats dans sa vie quotidienne
	Prendre la parole	
	Créer un échange entre les élèves et les objets exposés	
	Se responsabiliser pendant la visite	Devenir responsable
Objectifs sociaux, culturels et citoyens (savoir et compétences)	Se poser des questions sociales et citoyennes	Permettre l'ouverture d'esprit S'ouvrir à l'autre
	Réfléchir son rapport à l'autre et au différent (le vivre ensemble)	
	Se rendre compte que la diversité culturelle en France est une richesse	
	Développer l'empathie (compétence)	
	Développer la tolérance (compétence)	
	Fréquenter des lieux culturels et artistiques	S'approprier de son droit à la culture
Objectifs liés à l'identité	Parler de l'identité française	Construire son identité personnelle ou collective
	Trouver un modèle dont on peut se servir	Trouver sa place dans la société Calmer la violence des jeunes
Objectifs liés au développement créatif	S'inspirer	Pouvoir résoudre des problèmes (i.e. devoirs à l'école)
	Développer son imagination (compétence)	
	Développer sa créativité (compétence)	

Tableau 8 : Catégories d'objectifs MHI (professionnelles du musée)

Dans le cas du MHI, la première catégorie d'objectifs cognitifs fait référence aux savoirs et, notamment, à la transmission des faits particuliers ou généraux et à des définitions des concepts ou des phénomènes (e.g. définition de l'immigration, de l'émigration, les raisons pour quitter son pays, les conditions de départ, la colonisation, la propagande française à l'époque coloniale, etc.). Cette catégorie implique aussi la compréhension du phénomène migratoire et la reconnaissance

de l'immigration en tant que partie intégrale de l'histoire de la France. Plus concrètement, concernant les objectifs du Département Éducation, sa responsable exprime que leur première mission est d'enseigner l'histoire de l'immigration en France :

> *« Donc, notre premier travail, de nos premières missions avec l'Éducation nationale a été de faire en sorte qu'on enseigne davantage cette question parce qu'elle n'était pas du tout enseignée »* (Pauline, 12).

Elle donne la raison pour laquelle ce service, avec ses objectifs spécifiques, a été créé. La raison primaire est que l'histoire de l'immigration n'était quasiment pas dans les programmes scolaires en 2006-2007, quand le musée a ouvert. Cette période est marquée par une demande sociale de plus en plus forte concernant la place de l'histoire de l'immigration à l'école française, selon le rapport d'enquête *Enseigner l'Histoire de l'immigration à l'école* de l'Institut National de Recherche Pédagogique (2007). Même si la France a toujours été un pays d'immigration, l'histoire de l'immigration et de ses cultures a été occultée jusqu'à récemment. Rappelons que le sociologue M. Wieviorka écrivait en 2007 que les résistances étaient encore fortes pour inscrire l'immigration dans le récit national.

Afin de remplir ce manque, le Département Éducation effectue deux types d'actions avec, comme cible, deux groupes de publics distincts, les enseignants et les élèves. Dans un premier temps, le musée vise à aider les enseignants, les former en l'occurrence, sur comment enseigner le sujet de l'immigration : *« Nous avons pour principale mission d'aider les enseignants à transmettre cette question-là, donc de concevoir des stages avec des académies, des stages de formation continue, mais aussi des stages de formation initiale »* (Pauline, 11). Pour atteindre ce premier objectif, le MHI organise des séminaires, des formations et des visites découvertes pour aider les enseignants à nourrir et illustrer leur cours autour de l'histoire de l'immigration en mettant en valeur les collections du musée.

Dans un deuxième temps, le Département Éducation s'intéresse à enseigner l'histoire de l'immigration aux jeunes visiteurs à travers des visites-conférences, où les enseignants et leurs élèves sont guidés dans les collections par une conférencière, et des ateliers animés par des artistes. Il existe aussi le dispositif du projet pédagogique qui comporte un partenariat entre le musée et des groupes scolaires tout au long de l'année sur un thème spécifique. Par exemple,

pour l'année 2014-2015, des lycéens ont travaillé sur les thématiques de la mode et de l'immigration, en lien avec l'exposition *Fashion Mix : Mode d'ici. Créateurs d'ailleurs*[101].

Les objectifs liés à ces connaissances sont accompagnés par le fort désir de promouvoir la reconnaissance de l'immigration. Nicole, une des conférencières, accorde une grande importance à la présentation de la facette de l'immigration que les gens ne connaissent pas forcément ou connaissent mal, comme l'attestent les exemples suivants, premièrement sur l'amalgame entre la colonisation et l'immigration et, deuxièmement, sur l'immigration clandestine (les sans-papiers) :

> *« Faire en sorte qu'ils comprennent que même si souvent l'immigration est liée à la colonisation, les immigrés des colonies françaises ne sont pas majoritaires en France »* (Nicole, 6).

> *« C'est un des clichés qui peuvent circuler chez les élèves ou chez les adultes de manière générale. Quand on visite le musée, on se rend bien compte que cette immigration [l'immigration clandestine] est marginale. Ou bien, on pense aujourd'hui que ce qui est de plus important c'est l'immigration venant de l'Afrique subsaharienne ou venant du Maghreb. Or la France est un très vieux pays d'immigration où il y a eu une immigration européenne très importante »* (Pauline, 54).

Ces objectifs liés aux idées reçues sont repris par la responsable du Département Éducation qui met l'accent sur les conceptions que les visiteurs ont souvent de l'immigration. Pauline présente l'approche *« originale »* du MHI qui vise à inviter à *« voir autrement l'immigration »*. Elle explique ce qu'elle comprend en utilisant cet adverbe :

> *« Autrement, pas notamment la manière dont l'immigration est représentée dans les médias. Puisque l'immigration, globalement, aujourd'hui est toujours représentée sous l'angle du problème. On parle du problème "immigré". On parle du problème de l'immigration. Or nous, notre idée c'est de montrer les apports de l'immigration, ce que l'immigration et les immigrés ont apporté à la France »* (Pauline, 56).

[101] *Fashion Mix* était une exposition au MHI en hommage aux créateurs russes, arméniens, italiens, espagnols, japonais, belges, etc. qui faisaient rayonner la mode française à travers le monde. À travers cette exposition, le public s'est ainsi rendu compte qu'il y a autant de stylistes et que de directeurs artistiques étrangers qui révolutionnent la mode française et enrichissent son histoire.

Pauline présente également les canaux qui ont l'habitude de reproduire des idées reçues sur la question migratoire et qui empêchent les gens d'*« avoir une vue d'ensemble de ce qu'est l'histoire de l'immigration en France »* (*Ibid*., 52) : *« Beaucoup n'ont qu'une approche très parcellaire de l'immigration, soit qu'elle vienne de leur propre histoire, soit qu'elle vienne du quartier qui les entoure, soit qu'elle vienne de leur famille »* (*Ibid*., 52). Selon elle, les informations sur les médias, les vécus des gens ou de leur famille ou la présence des immigrés dans un quartier font que les jeunes ont des représentations négatives, des préjugés autour de l'immigration : *« Ils ont une autre vision de l'immigration, qui est celle qui est présentée généralement »* (*Ibid*., 56).

De même, les propos d'Éléonore, conférencière depuis quatre ans au sein du MHI, qui dit que son objectif est d'*« élargir un peu leur champ [des élèves] autour de l'immigration »* (4), montrent l'ignorance qu'on trouve souvent chez les gens au regard de ce phénomène. Il ressort de ces discours qu'un problème sociétal, comme les idées reçues d'une grande partie de la population, a fait émerger une action, pour le coup la création du Département Éducation du MHI. Ainsi, sa responsable se donne comme mission de renverser cette *« approche très parcellaire »*. *« Remettre en cause des représentations qu'on a sur l'immigration »* et *« que leurs propres clichés [sur l'immigration et les immigrants] soient déconstruits au moment de la visite », « ça remet en cause les a priori »* ; ce sont ses phrases qui esquissent cette volonté. Mais, pour arriver à déconstruire les clichés des jeunes visiteurs, selon Nicole, le rôle du musée est de *« faire comprendre ce que c'est un stéréotype »*, ce que c'est un cliché, etc. En conséquence, par le biais du MHI, elle veut contribuer à la lutte contre les stéréotypes. *« Lutter contre les stéréotypes »* a été également un des objectifs qui est apparu dans la presse française à la période de l'ouverture de la CNHI, exprimé par Luc Gruson[102], directeur de la Cité à son ouverture. De même, *« montrer la diversité des visages de l'immigration, qui ne se résume pas à la vague des années 1960 »* (cité par Rouden, 2007, p.7), afin de contribuer à changer le regard sur le phénomène migratoire et *« faire reconnaître l'histoire de l'immigration »,* comme le dit la conférencière Nicole. Exprimé par toutes les personnes interrogées, l'objectif du MHI par le biais des activités éducatives est bien de montrer que *« la notion d'immigration entre pleinement dans l'histoire de France et […] que c'est un volet à part entière de l'histoire de France »* (Éléonore, 20).

Pour remettre en cause les perceptions que les jeunes se font de l'immigration et pour déconstruire leurs clichés, la stratégie qui est utilisée est de partir d'une vision étroite, personnelle

[102] Rouden, C. (2007). La mémoire de l'immigration aura bientôt son musée, *La Croix*, 2 janvier, p.7

et émotionnelle du phénomène de l'immigration vers une approche de pensée rationnelle. Le site Internet du musée fait référence à cet objectif, mentionnant que la mission du MHI est de *« faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France*[103] *»*. La politique montre l'existence d'efforts pour que l'immigration se rationalise et qu'elle devienne sujet de la logique et non pas source d'émotions et de réactions négatives. L'objectif lié à la disparition des clichés des visiteurs semble ambitieux, car la durée d'une visite (une heure et demie) est trop courte pour obtenir un tel résultat. Cet objectif n'a de sens que si l'enseignant travaille sur le même sujet sur une longue période ou si le groupe scolaire participe à un projet pédagogique plus large, en collaboration avec le MHI. C'est pour cela que le musée suggère que l'enseignant reprenne en classe les sujets élaborés pendant la visite. Ici, nous remarquons l'importance de la formation de l'enseignant pour qu'il puisse répondre à cette mission.

La reconnaissance de l'immigration comme objectif cognitif consiste aussi à montrer que la culture française s'est enrichie des apports venus d'ailleurs. Cet objectif apparaît dans le parcours pédagogique de l'exposition *Repères* et nous le voyons également sur le site Internet. À travers ces propos, nous ressentons la politique de reconnaissance de l'immigration représentée par les professionnelles du musée ; politique qui s'inscrit dans une opposition aux médias qui tendent à influencer l'opinion publique autour du phénomène de l'immigration. Cela reflète la pression exercée sur l'État par les immigrants en France et les groupes de défense.

L'acquisition des connaissances n'est pas, pour toutes les personnes interrogées, le premier objectif. La deuxième catégorie liée à l'émotion, soit le plaisir ou la fierté du visiteur, est aussi importante pour les professionnelles du musée puisque ces sentiments peuvent être la raison pour laquelle certains visiteurs veulent revenir au musée ou leur créent l'envie de visiter d'autres lieux artistiques et culturels. Les objectifs liés à la participation, à l'aspect socioculturel et citoyen ainsi qu'à l'identité seront élaborés dans la Partie 8.1.3. Enfin, concernant les autres objectifs, voir les Tableaux 18 et 19 de l'Annexe 2.

Les objectifs du côté des enseignantes

Les enseignantes qui ont visité le MHI avec leurs classes ont attesté des objectifs cognitifs, affectifs, sociaux, identitaires et méthodologiques qui renvoient aux réponses des professionnelles du musée. De plus, elles se sont référées à des objectifs liés aux compétences et

[103] http://www.histoire-immigration.fr/la-cite/le-projet-de-la-cite (consulté le 22 octobre 2014)

à la réussite scolaire des élèves, thèmes qui n'ont pas été le fait du personnel du musée. Les catégories d'objectifs exprimés par les enseignantes sont regroupées dans le Tableau 9.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Apprendre l'histoire de l'immigration	Comprendre le monde
	Faire le lien entre l'histoire et l'actualité, l'histoire et l'expérience personnelle	
	Reconnaître l'immigration - se rendre compte qu'elle a des apports positifs	Déconstruire ses clichés
	Comprendre les stéréotypes liés à l'immigration	
	Créer des liens entre les disciplines	Donner du sens aux apprentissages
	Apporter de l'innovation à l'enseignement de l'histoire	
Objectifs affectifs	Avoir du plaisir - avoir une bonne expérience muséale	S'épanouir
	Susciter des sentiments	
Objectifs liés à la participation	Participer activement	S'engager socialement et politiquement
	Manifester de l'intérêt	
Objectifs sociaux, culturels et citoyens	Se poser des questions sociales et citoyennes	Éduquer à la citoyenneté
	Se rendre compte que la diversité culturelle est une richesse	
	Réfléchir son rapport à l'autre	
	Transmettre des valeurs (solidarité)	
	Fréquenter des lieux culturels et artistiques	S'approprier son droit à la culture
Objectifs identitaires	Réfléchir autour de l'identité française et sa propre identité et le rapport entre les deux	Construire son identité personnelle et collective
	Prendre conscience de son identité	Gagner de la confiance en soi
Objectifs liés à des compétences	Discernement	Développer la maturité
	Esprit critique	
	Curiosité	
	Esprit d'équipe	Déployer sa socialisation
Objectifs liés à la réussite scolaire		Réussir à l'école

Tableau 9 : Catégories d'objectifs MHI (enseignantes)

Au niveau des connaissances, l'objectif principal de Raphaëlle, professeure de français à Clichy-sous-Bois, était de familiariser les élèves avec l'histoire de l'immigration et de la colonisation - puisque ces deux sujets sont dans le programme scolaire - et de réfléchir sur des notions, telles que la décolonisation. Alice, documentaliste dans un collège du 93 qui a une expérience de quinze ans, souhaitait également travailler autour de la question de l'immigration à travers la visite au MHI. Pour Gisèle, la collègue d'Alice, l'objectif en termes de connaissances était aussi l'acquisition des définitions et des concepts liés au fait migratoire. Dans le cas de ces enseignantes, la visite muséale s'inscrivait dans un projet plus large qui impliquait deux

interventions d'un ethnologue en classe, une avant et une après la visite au musée[104]. Donc, l'idée d'Alice était que la visite puisse fonctionner en tant que dépassement des conceptions de départ, puisque les élèves avaient déjà des repères sur l'immigration. Selon Raphaëlle, la visite permettait de réactiver ce qu'ils avaient fait en classe et réviser certaines notions.

Pour Nelly, professeure en classe SEGPA[105], les objectifs cognitifs ont été plus généraux et tournaient autour de la compréhension de l'histoire de l'immigration en France. Cette discipline semble avoir un but citoyen :

> *« Je trouve que la connaissance de l'histoire de la France, savoir comment on est arrivé d'être une République laïque démocratique... Ils ne savent pas encore. Qu'est-ce qui nous permet aujourd'hui de pouvoir être des citoyens, qui sont souverains. Ils ne savent pas pourquoi. Le MHI va permettre tout ça. De restituer les choses à leur contexte. De comprendre l'histoire de l'immigration »* (Nelly, 4).

Elle reproche au cours d'histoire et d'éducation civique, en classe, une insuffisance et elle trouve que les visites au MHI peuvent compléter l'enseignement :

> *« De comprendre l'histoire, l'histoire de l'immigration. C'est important. Les enfants qui ont des parents, des grands-parents qui ne sont pas français, mais qui ne comprennent pas pourquoi ils sont français aujourd'hui. Le cours d'histoire et d'éducation civique ne suffit pas »* (*Ibid.*, 4).

Gisèle ne se sentait pas à l'aise d'aborder la question de l'immigration en classe auprès des élèves. Donc, elle s'attendait à ce que la visite au musée l'aide à *« prendre cette distance-là par rapport à la question de l'immigration qui est très personnelle, qui est très actuelle et qui est souvent conflictuelle aussi »* (Gisèle, 12). Pauline et Éléonore, les professionnelles du musée, partagent le même avis, c'est-à-dire qu'elles pensent à l'immigration comme quelque chose de

[104] Des associations (*Citoyenneté et Jeunesse, Ethnoart*) proposent des projets de citoyenneté aux enseignants avec visite au musée et interventions des spécialistes (ethnologues) en classe.

[105] Selon le site Internet du Ministère de l'Éducation nationale, au collège les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du socle commun. Les élèves suivent des enseignements adaptés. http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html (consulté le 9 août 2015)

personnel qui détermine l'identité de la personne. D'après les professionnelles du musée, leur rôle n'est pas de travailler sur les vécus des enfants. Au contraire, la pratique qu'Alice met en place avec sa collègue est *: « On travaille sur la question de l'immigration d'autres gens, on les laisse nous apporter leurs choses, s'approprier ce chemin-là »* (Alice, 27), qui renvoie à la stratégie du MHI. Gisèle veut quand même *« faire en sorte que les élèves mettent en voix certaines expériences, aient un regard différent sur leur parcours »* (Gisèle, 12). Ici on voit qu'elle contredit ses propos, en exprimant que l'expérience personnelle l'intéresse, même si ça peut créer des conflits, comme elle l'avait attesté plus haut. Enfin, les deux collègues décident de donner le relais aux professionnelles du musée pour travailler cette question-là, car elles ne se sentent pas confiantes. Gisèle dit notamment à ce sujet :

> *« Moi, toute seule je suis incapable de le faire. Je suis bourrée encore de stéréotypes. Je n'ai pas l'attitude d'un ethnologue pour prendre une distance par rapport à tout ça »* (Gisèle, 12).

L'objectif principal de sa visite au musée était de faire voir à ses élèves voir d'une autre manière l'immigration et les immigrants :

> *« Les accueillir en disant "Vous voyez, l'immigration c'est super. Les gens bougent, les gens partent, ils reviennent. On ne peut pas l'empêcher. Ils apportent plein de choses" »* (Alice, 31).

Pour Gisèle et Alice, l'objectif principal tournait autour de la reconnaissance de l'immigration en tant que phénomène positif. Cette première explique :

> *« J'ai souhaité faire travailler la question de l'immigration d'une manière positive […] qui n'est pas forcément ce qu'on nous donne dans les médias »* (Gisèle, 12).

À cet égard, elle a été déçue par la visite. Elle a donné sa critique sur l'approche du guide qui a fait comprendre que l'immigration est extrêmement difficile, qu'il faut partir en laissant derrière toutes ses affaires et que l'accès au travail et les conditions dans l'histoire étaient durs : *« En fait, on s'est aperçues que le discours de la guide allait à l'inverse même de ce qu'on voulait transmettre et de ce que, même elle, [la guide] voulait transmettre »* (Alice, 35).

Raphaëlle également visait à montrer aux élèves *« les apports aussi que ça [l'immigration] a pu apporter »* en France, pour qu'ils puissent *« amener une petite réflexion autour de ça après la visite »* (Raphaëlle, 18).

L'interdisciplinarité semble jouer aussi un rôle important pour les enseignantes. Il s'agit d'un objectif commun à toutes les enseignantes à travers la visite au musée. Gisèle souhaite *« de plus faire des liens entre les enseignements, de ne pas avoir de choses trop ponctuelles qui les empêchent [les élèves] d'avoir une vision globale de leur place au collège, pourquoi ils sont ici »* (Gisèle, 6). Raphaëlle et Alice la rejoignent sur ce point de vue. Également, Aurélie, professeure documentaliste et référant culture dans son lycée, a comme objectif de parler aussi de l'architecture et de l'histoire du musée. *« Parce qu'on essaie vraiment toujours d'être dans cette transdisciplinarité »* (Aurélie, 4), souligne-t-elle. La culture scolaire en France repose sur l'idée que l'école doit transmettre des savoirs fondés en raison, ce qui fait que les enseignements s'appuient sur des disciplines académiques homonymes (Audigier, 2012).

Pour l'enseignante Raphaëlle, faire le lien entre l'histoire et l'actualité, l'histoire et l'expérience personnelle est très important. Elle considère essentiel que la visite au MHI ait un rapport avec le quotidien des enfants et avec leurs vécus. Comme nous le rappelle Morin (1990), *« à quoi nous serviraient tous les savoirs parcellaires si nous ne les confrontions pas afin de former une configuration répondant à nos attentes, à nos besoins et à nos interrogations cognitives ? »* (p.25). L'actualité est également un point qu'elle souhaite aborder à travers ses projets et, notamment la visite au MHI, et elle donne comme exemple les attentats de janvier 2015 à Paris. La scénographie du musée va dans cette direction, car les témoignages et les histoires personnelles permettent de mieux comprendre l'histoire de l'immigration. Pour Alice également, *« de temps en temps, relier l'école au monde réel, au monde extérieur, c'est important »* (Alice, 64). La visite au musée avait aussi cet objectif, puisqu'il s'agit d'un musée qui est ancré dans la réalité, comme l'a remarqué Marie, une conférencière. Les propos d'Alice et de Nelly montrent que, pour elles, également, l'ancrage entre histoire et réalité-contexte est nécessaire, car, selon leur expérience, les enfants comprennent mieux quand il y a ce rapport dans l'enseignement.

De plus, d'après Gisèle, *« [l'idéal c'est d'arriver à les relier] aux examens qu'ils ont à la fin de l'année, ce qui leur est demandé au brevet par exemple, au contenu des connaissances qu'ils doivent avoir acquises pour le brevet. Ça donne une autre dimension à l'enseignement, ça leur donne une place différente »* (Gisèle, 6).

Les détails, au regard des autres catégories d'objectifs, apparaissent dans le Tableau 20 de l'Annexe 2. Enfin, les objectifs liés à la participation active des écoliers, les objectifs sociaux, culturels et citoyens ainsi qu'identitaires, nous les évoquons dans la Partie 8.1.3. Par la suite, suit une synthèse des résultats tirés de l'analyse des données de ces deux groupes concernant le ciblage de l'action éducative du musée et sa concrétisation dans la pratique des professionnelles.

Synthèse et comparaison des réponses des deux groupes

Avec comme point prioritaire la reconnaissance de l'apport positif de l'immigration, le MHI semble avoir au centre de ses missions l'aspect éducatif. Les résultats de l'analyse témoignent un fort intérêt de la part du MHI pour l'enseignement de l'histoire de l'immigration et du phénomène migratoire en France. Nous nous sommes rendue compte que, au niveau règlementaire, l'accent est mis sur les objectifs cognitifs. Toutes les personnes interrogées, professionnelles et enseignantes ont voulu rendre justice à l'histoire du phénomène migratoire. La plupart des parties prenantes interrogées ont aussi attesté des objectifs cognitifs qui ont à voir avec le dépassement des clichés et des stéréotypes liés à l'immigration. Il s'agit d'un objectif qui est considéré comme important et donc exprimé par les deux groupes. En effet, nous voyons que les objectifs à des fins cognitives s'identifient (Tableau 21 de l'Annexe 2). D'autre part, la responsable du Département Éducation considère la catégorie liée aux connaissances comme la catégorie la plus importante, mais c'est moins l'avis des conférencières. Pourtant l'intérêt du Département Éducation du MHI porte en priorité sur l'enseignant et sa formation pour qu'il puisse enseigner l'histoire de l'immigration en mettant en valeur les collections du musée. Quant à elles, les enseignantes ne semblent pas être au courant de l'existence de cette possibilité ou ne pas avoir le temps de se former et elles préfèrent déléguer l'enseignement de ce sujet aux *« experts »*.

Les observations nous ont montré que les objectifs cognitifs attestés sont mis en place lors des activités éducatives destinées au public scolaire. Pour ce qui est de la reconnaissance du phénomène de l'immigration, les objectifs prescrits sur les documents officiels du MHI et attestés par les professionnelles sont plus ou moins réalisés pendant les observations des activités éducatives. « Plus ou moins », parce que cela dépend de la guide-conférencière qui mène la visite. Même si, lors de l'entretien, la professionnelle a exprimé cet objectif, nous avons observé des exemples où, à la place de montrer les apports positifs de l'immigration en France, la guide allait plutôt dans le sens de montrer les énormes difficultés que les immigrants ont dû surpasser à leur arrivée en France, qui est présentée en tant que « terre hostile » dans l'exposition *Repères*.

Les enseignantes interrogées amènent leur classe au musée pour des raisons liées à l'acquisition des connaissances autour de l'histoire de l'immigration, car elle fait partie du programme scolaire. Ils veulent mettre l'histoire dans un contexte et la lier au quotidien des élèves pour que ces derniers comprennent mieux ses enjeux et qu'ils arrivent à reconnaître l'importance de l'immigration pour la France. Ils trouvent que le musée peut les aider à faire le lien entre les enseignements et le monde ou la vie quotidienne des élèves et rajouter de l'interdisciplinarité et de l'innovation à leurs pratiques.

En outre, l'analyse a montré que les enseignantes ont besoin d'accorder aux *« experts »,* aux *« scientifiques »,* comme elles les appellent, leur rôle pour enseigner l'histoire de l'immigration et élaborer des questions autour des stéréotypes, des opinions préconçues sur le phénomène de l'immigration. Ainsi, elles décident de mettre en place des partenariats avec le MHI et des associations qui les aident à réaliser des projets pédagogiques, culturels, artistiques et citoyens avec leur classe ou simplement suivre une activité éducative muséale.

Par contre, l'objectif lié à des connaissances n'est pas prioritaire pour l'ensemble des professionnelles du musée, comme il l'est pour les enseignantes. Les émotions, telles que la satisfaction, la fierté, etc., semblent être plus importantes que les savoirs pour les guides-conférencières du MHI. Les conférencières, principalement des historiennes d'art, ne s'intéressent pas autant à l'acquisition des connaissances de la part des élèves, mais plutôt à susciter leurs émotions devant des œuvres liées à l'immigration. Donc, une agréable expérience muséale est la priorité pour les professionnelles du musée pour des raisons économiques, ce qui signifie qu'elles visent à capter le visiteur pour qu'il revienne au musée. Les enseignantes ont également fait référence aux objectifs émotionnels, mais sans mettre l'accent là-dessus. L'épanouissement des élèves, le développement des émotions et du plaisir lors de la venue au musée, ce sont des objectifs pas souvent attestés par le deuxième groupe de personnes interrogées.

L'objectif lié au plaisir émotionnel ou intellectuel du visiteur n'est pas toujours visible dans la pratique. Si la visite est marquante et enrichissante pour le jeune visiteur, cela dépend de la conférencière et de ses pratiques. Nous avons remarqué deux contradictions dans les propos des professionnelles du MHI : une contradiction dans le *verbatim* de la responsable du service éducatif qui, d'un côté, est pour le raisonnement de ce qu'est immigration, en faisant fi de l'aspect émotionnel. De l'autre côté, elle est favorable à un appui sur les émotions des visiteurs pour mieux comprendre le fait migratoire. Le deuxième point contradictoire est visible entre ce

positionnement pas très clair du Département Éducation et l'approche de certaines conférencières qui s'appuient sur l'émotion face à l'immigration. Il apparaît que, si le positionnement du Département Éducation n'est pas très explicite, les pratiques des acteurs vont partir dans tous les sens et elles n'auront pas de résultats positifs auprès de l'ensemble du public.

La participation active des élèves lors de l'expérience muséale semble être très importante pour les enseignantes. Il s'agit de la catégorie d'objectifs la plus répandue parmi les parties prenantes. Nous avions été étonnée de voir que ce n'est pas forcément le cas en réalité et que les pratiques sont proches du modèle traditionnel scolaire. Cette catégorie sera analysée davantage dans la Partie 8.1.3.

Ensuite, amener à la réflexion autour des questions sociales et culturelles comme le vivre ensemble, la citoyenneté, la tolérance, etc. c'est un des objectifs jugés importants par la responsable du service Éducation, ainsi que par la plupart des guides-conférencières. Il apparaît que le musée peut être le déclencheur de questions qui ont un rapport avec l'actualité auprès des jeunes visiteurs. Quant aux enseignantes, elles s'y sont référés à l'occasion des attentats à Paris en janvier 2015. Elles ont fait référence aux valeurs comme la solidarité et le vivre ensemble, qu'elles espèrent transmettre aux élèves à travers la visite au musée. Les conférencières font souvent référence aux apports positifs de la diversité culturelle en France. Même si cette catégorie d'objectifs est courante, nous avons eu des exemples, dans la pratique, où les visiteurs (enseignantes et élèves) ne sont pas convaincus qu'il y a des facettes positives à l'immigration.

L'analyse a montré qu'il y a une divergence d'opinions sur les objectifs identitaires. La contribution à la construction de l'identité du jeune visiteur ne semble pas être un des objectifs du musée. Sur le site Internet, il n'y a pas de référence à la construction de l'identité personnelle ni collective. La seule référence à l'identité est faite implicitement via la mise en perspective de l'histoire collective de la France. La responsable du Département Éducation exprime le positionnement du musée par rapport à l'identité : le MHI ne vise pas à construire l'identité de ses jeunes visiteurs. Quoiqu'elle nie le rôle identitaire du musée, une des guides considère cet objectif comme son objectif principal, ce qui crée encore un conflit des valeurs au sein de l'action éducative.

Par contre, les objectifs liés à l'identité sont prioritaires pour les enseignantes interrogées, notamment celles qui ont des classes marquées par l'hétérogénéité culturelle. Leur but est d'amener les élèves à comprendre qui ils sont, d'où ils viennent, eux-mêmes et leur famille,

trouver leur place dans la société (à long terme) et comprendre la relation entre l'identité française et celle qui leur est transmise par leur famille. Le fait que les classes scolaires, en France, accueillent des élèves issus de l'immigration est une forte raison pour laquelle les professeurs visitent le MHI. Sauf qu'en général, l'identité est considérée par les professionnelles du musée comme un sujet délicat pour être abordé avec les jeunes visiteurs lors de leur visite au musée. Les observations ont montré que les approches, dans la pratique, de ce sujet varient selon la personne-acteur.

La catégorie liée à la créativité est la moins répandue dans le cas du MHI. Elle est attestée dans le cadre des ateliers ou des expositions qui ont un rapport direct avec l'art. Son importance dépend du contenu de l'activité suivie par les élèves (si c'est un atelier ou une visite de l'exposition sur la mode des créateurs étrangers en France). En particulier, les ateliers artistiques et les visites de l'exposition *Fashion Mix* ont des objectifs liés à la créativité et à la curiosité de l'élève. Les visites guidées dont le parcours se construit sur les œuvres d'art et leur interprétation semblent également avoir des objectifs liés au développement de l'imagination. Pourtant, cela dépend des méthodes pédagogiques de la conférencière, puisque, si c'est elle qui fait l'interprétation et fournit tous les éléments, cela risque de ne pas déployer l'imagination du public. Car les recherches ont montré qu'il faut que le visiteur y réfléchisse et y participe activement (Lord, 2008 ; Degain et Benharkate, 2009).

Enfin, les objectifs non cités par les professionnelles du musée concernent le développement des compétences communicationnelles chez les élèves, ainsi que leur réussite scolaire. Il apparaît que les enseignantes, en engageant leurs élèves dans des projets à l'école, mettent l'accent sur les compétences (l'esprit critique, le discernement et l'esprit d'équipe) et elles s'attendent à ce que les projets muséaux suivent le même principe. La dernière catégorie, liée à la réussite scolaire des élèves, n'a pas été beaucoup évoquée par les personnes interrogées. Une seule conférencière a implicitement parlé de l'apport de l'inspiration, suite à la visite de l'exposition *Fashion Mix*, dans la vie scolaire des élèves, dans le sens d'une aide pour faire leurs devoirs. En revanche, les enseignantes s'y sont référé pour justifier leur décision d'amener leur classe au musée.

En conclusion, l'étude au MHI a montré que les enseignantes ont des objectifs spécifiques avant d'aller au musée avec leurs élèves, mais que ces objectifs ne s'accordent pas toujours avec les objectifs des professionnelles du musée. Cela témoigne d'un manque de communication entre les deux groupes de professionnelles du musée et d'un dispositif unique qui inclue des méthodes pédagogiques distinctes selon les besoins du public.

8.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif de l'action éducative du MHI ?

Nous continuons la présentation des résultats, afin de répondre à la deuxième question de recherche (Q2) : *est-ce que les parties prenantes se fixent comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique ?* Dans la Partie 8.1.2, nous avons remarqué que les agents concernés de l'action éducative du musée ont des objectifs sociaux, culturels, citoyens et identitaires ainsi que méthodologiques qui renvoient à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ici, nous allons approfondir dans ces catégories d'objectifs ceux qui ont un rapport avec nos hypothèses. Notre analyse va nous aider à vérifier ou à réfuter la véracité de l'hypothèse H_y1 - *les parties prenantes visent à l'éducation à la citoyenneté à travers les activités éducatives muséales du MHI* - ainsi que l'hypothèse H_y2 à propos de la cohérence du travail prescrit, dit et réel de l'action éducative du musée.

La phrase *« éducation à la citoyenneté démocratique »* n'apparaît pas dans le discours écrit du travail prescrit ni dans les propos oraux du travail dit ou réel. Néanmoins, dans le dossier de presse de l'année 2007, nous lisons que le musée a comme mission de *« construire un regard exact sur l'immigration au travers d'une triple mission culturelle, éducative et civique »* (p.1). Nous retrouvons la même phrase dans la brochure destinée aux enseignants qui est en ligne. Si par l'adjectif *« civique »* nous comprenons tout ce qui est relatif au citoyen, à ses droits, à ses devoirs et à son rôle dans la vie politique, cette phrase se réfère à une des dimensions de la citoyenneté, qui semble être au cœur de la mission du musée. Pour ce qui touche l'angle civique de la mission du MHI, un réseau de partenaires (autres institutions culturelles, associations, etc.) propose des initiatives adressées à l'ensemble de la société civile dans l'objectif de changer les représentations sur l'immigration. Ainsi, le musée renforce son rôle civique envers le public scolaire. En outre, selon ses créateurs, le MHI contribuerait à la formation des citoyens responsables en familiarisant le visiteur avec les éléments qui constituent l'identité française contemporaine (Heraud, 2007). L'objectif exprimé ici renvoie à l'éducation à la citoyenneté démocratique, car la responsabilité (les devoirs) est un élément constitutif du modèle de l'ECD (voir Figure 3). Il reste à voir ce que les professionnelles comprennent par *« identité française contemporaine »,* si elle fait partie de leur discours aujourd'hui. Car, elle semble renvoyer à l'identité nationale et oublier l'aspect interculturel de la citoyenneté comme définie plus haut.

Le rôle civique du musée est attesté par l'enseignante Nelly qui n'est pas satisfaite des apports du cours de l'éducation civique en classe et fait sortir ses élèves, de *« futurs citoyens »,* au MHI afin

de remplir ce manque. D'après elle, parmi les sorties scolaires, *« il n'y a pas que la culture. Il y a aussi tout ce qui est approche citoyenne. […] Ma démarche pour l'année prochaine c'est un parcours citoyen […]. Il est complémentaire à la formation artistique et culturelle »* (4). L'éducation à la citoyenneté rentre dans les attentes de cette enseignante au moment de sa visite au MHI. Pourtant, suite à des entretiens avec les professionnelles du musée, les personnes interrogées n'ont pas parlé d'éducation à la citoyenneté. Une seule fois, la responsable du Département Éducation a fait une référence directe à la citoyenneté. Quand elle numérotait les objectifs des activités éducatives du musée, elle a annoncé que les professionnelles visent à faire les enfants réfléchir autour des questions de citoyenneté : *« Faire en sorte que l'élève va se poser des questions sur le vivre ensemble, sur la citoyenneté, sur la tolérance. […] Voilà, ça, c'est aussi un des objectifs qu'on peut poursuivre quand on visite une exposition comme la nôtre »* (Pauline, 62).

Cependant, des indicateurs témoignent que les professionnelles voient le musée en tant que lieu d'éducation à la citoyenneté démocratique. Suite à l'analyse menée selon le protocole présenté par la Figure 3, nous exposons les résultats par dimension de l'ECD : les droits et les devoirs, la participation et la valorisation de la diversité.

Dimension 1 : Droits et devoirs

D'après Audigier (2012), les enseignants en France rechignent de moins en moins à s'appuyer sur l'importance des comportements et des attitudes avec l'éducation à la citoyenneté (e.g. connaître ses droits et obligations, les institutions publiques, le développement des pratiques et des comportements personnels et sociaux qui rentrent dans le cadre des lois de la République). Nous avons voulu comprendre si la reconnaissance des droits et des devoirs est un des objectifs des parties prenantes à travers les activités éducatives du musée. Pour ce faire, nous avons utilisé certains observables qui sont présentés dans la Figure 3.

Concernant les **droits** :

- **Droit aux savoirs et à la culture**

Les objectifs cognitifs des professionnelles du MHI et des enseignantes indiquent la volonté de transmettre aux élèves-visiteurs des connaissances lors de la visite des collections du musée riches en documents, témoignages, images et archives vidéo. En dehors des collections du musée, la médiathèque, qui donne accès à la documentation autour de l'histoire et du phénomène de l'immigration est aussi ouverte au public. Le site Internet et toutes les brochures également font

référence au but principal du MHI, qui est de faire connaître l'histoire de l'immigration en France. Le libre accès à des outils pédagogiques ainsi qu'aux autres ressources (films documentaires, photographies, fiches de présentation des œuvres) fait preuve de l'effort de démocratisation de l'apprentissage (et de la culture) qui est renforcé par le MHI. De plus, le musée fait appel aux immigrés d'aujourd'hui pour revisiter l'histoire de leurs aînés et faire de l'histoire de l'immigration *« un enseignement pour le présent et l'avenir »* (dossier de presse, 2007, p.1). *La Galerie des Dons* et l'exposition *J'ai deux Amours*[106] manifestent cette particularité. Donc, le rôle éducatif du musée est reconnu et bien mis en avant dans une perspective d'éducation permanente.

Les observations sur le terrain ont également montré que le musée fait preuve du droit à la connaissance. Lors de la visite animée par la conférencière Éléonore, les élèves l'ont amené à la « naissance » d'un objet que la conférencière n'avait pas l'habitude de présenter. L'intérêt de la part des élèves d'en savoir plus sur cet objet, le baby-foot[107] en l'occurrence, a amené la conférencière à l'introduire dans son parcours (observation n° 11). La même personne, qui fonctionne principalement en questions-réponses lors des visites avec des jeunes, une fois qu'elle se rend compte que les enfants n'ont pas compris ces propos, elle va essayer de reprendre la même chose autrement. Ainsi, le musée reconnaît aux élèves leur droit aux savoirs concernant l'immigration. Ces deux exemples montrent que le droit des jeunes visiteurs à la connaissance est concrétisé via l'action éducative du MHI.

Le fait de mettre les pieds dans un musée, une institution culturelle, donne l'opportunité aux élèves d'exercer leur droit à la culture. Fréquenter des lieux culturels et artistiques est un objectif important pour la responsable du Département Éducation, ainsi que pour une des conférencières, Stéphanie. En effet, le décret du MHI atteste que sa mission est d'assurer l'accès de tous à la culture : *« [Le MHI] conçoit et met en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture dans ses domaines de compétence »* (p.2).

Montpetit (1997) a écrit que, pour comprendre un musée en tant qu'institution, il faut voir son fonctionnement comme un *« médiateur par lequel les cultures peuvent devenir le patrimoine collectif de tous »*. C'est exactement ce que le MHI essaie de faire, d'après sa responsable. La

[106] L'exposition temporaire *J'ai deux Amours,* centrée sur le regard des artistes contemporains sur l'immigration, a eu lieu du 16 novembre au 24 juin 2011.

[107] Dans *La Galerie des Dons*, est exposé un baby-foot de la société Bonzini, fabricant de baby-foot depuis cinquante ans, dont Joseph Bonzini, immigrant italien, en a été le créateur.

démarche culturelle est un aspect auquel se réfère la brochure destinée aux enseignants. Grosso modo, c'est sa mission de démocratisation de la culture qui semble être le but de l'établissement depuis sa création. Faire en sorte que les enseignants et les groupes scolaires aillent en visite au musée est un objectif qui est toujours d'actualité pour le MHI. Pauline, la responsable du Département Éducation, justifie pourquoi cet objectif est tellement important pour elle et pour son service *:*

> *« Parce que pour beaucoup d'élèves, certains n'ont jamais été dans un musée, d'autres n'ont pas l'occasion d'y aller avec leur famille, donc déjà, ça, c'est un bénéfice. Le fait même que ça soit chez nous, dans un autre musée, le fait même que la sortie scolaire dans un musée ait lieu, le fait qu'il y ait un contact avec les œuvres, voire des artistes »* (Pauline, 62).

Stéphanie, conférencière âgée d'une cinquantaine d'années, parle exactement de la même chose : *« Quelques gens ont peur de venir au musée parce qu'ils pensent que ce n'est pas pour eux, qu'ils ne vont pas comprendre. Il faut les faire venir pour les faire changer d'avis »* (Stéphanie, 40).

Ensuite, le droit des enfants à la culture a été exprimé par toutes les enseignantes comme un objectif majeur, en confirmant les propos des professionnelles du musée. Les enseignantes décident de faire des sorties scolaires dans des musées pour amener les élèves *« dans les lieux où ils ne vont pas aller avec leurs parents. Nous on a un profil où les élèves ne vont pas [au musée]»* (Alice, 65). Aucun des élèves d'Alice, documentaliste qui a une expérience de quinze ans, et de Gisèle, son collègue, n'avait visité le MHI auparavant[108]. Même chose pour Raphaëlle, enseignante au collège dans le 93 ; l'objectif était de *« voir des choses qu'ils n'iraient pas voir par eux-mêmes »* (50). Donc, en allant au musée, cela leur permet une ouverture différente, le contact avec la culture, ainsi qu'avec des repères et des contenus qu'ils ne croisent pas tous les jours dans leur environnement scolaire ou familial. Alice considère très important de sortir les élèves du cadre de l'établissement scolaire.

[108] Les enseignantes ne cessent pas de nous rappeler le statut social des élèves qu'elles accueillent dans leurs établissements. Elles illustrent le profil des élèves qui ne fréquentent pas des lieux culturels et artistiques. Par exemple, concernant le groupe qui a visité le MHI, 100% des élèves n'avait jamais mis le pied dans ce musée avant. Les établissements scolaires d'où provenaient les élèves-visiteurs se trouvent à Clichy-sous-Bois, Montfermeil et Gagny (93).

Les objectifs liés à l'accès à la culture renvoient à la démarche de démocratisation de la culture que les musées ont essayé de mettre en place depuis des années. Les professionnelles du MHI les ont attestés très importants, puisque la visite au musée donne l'opportunité à des élèves qui ne fréquentent pas les lieux culturels d'y mettre les pieds. Il apparaît que les parties prenantes visent à faciliter l'accès au droit à la culture des jeunes à travers les visites muséales, ce qui signifie que la mise en œuvre du droit à la culture est concrétisée au MHI.

- **Liberté d'expression et de pensée**

Ce droit correspond à la vague de la nouvelle Muséologie où le visiteur devient le centre de l'expérience muséale. La technique question-réponse qui est la plus répandue en tant que méthode active et recommandée par le Département Éducation du musée donne le droit à tous les visiteurs de s'exprimer. Solliciter les élèves en leur donnant la parole, ou même *« les faire contester »*, tel est l'objectif des professionnelles du musée, qui va à l'encontre de la passivité. Pauline confirme que c'est l'art contemporain *« qui va faire qu'ils se posent des questions, qui va faire qu'ils réagissent entre eux »*. *« [C'est l'art contemporain] qui va les provoquer, qui va les interpeller »* (38). Stéphanie partage le même avis, puisqu'elle demande aux élèves de décrire les œuvres, réfléchir et agir sur ce qu'ils voient (observations n° 1, 2). Un dialogue est donc créé entre le visiteur et l'objet.

Certaines conférencières passent le micro aux élèves au long de la visite pour qu'ils guident leurs camarades et qu'ils présentent une vitrine ou un objet (observations n° 3, 11). Pour Marie, conférencière, l'élève qu'elle a choisi pour devenir son « assistant » était quelqu'un qui avait le physique d'une personne *« de qui on a envie de se méfier »*. Pourtant ses remarques étaient pertinentes, donc, elle lui a donné la parole pour guider le groupe pendant quelques minutes. Selon elle, tous les élèves ont les mêmes droits à l'expression. Une des conférencières, Nicole, donne la parole aux élèves qui ne lèvent pas la main dans un effort de les faire tous participer (observation n° 5). Les professionnelles du MHI, même si elles considèrent comme importantes la participation active des élèves et la prise de parole de leur part, n'appliquent pas toutes des méthodes actives lors de la visite. L'expression des élèves n'est pas toujours dominante, puisque, souvent la conférencière ne laisse pas les élèves avoir un rôle actif, restreint les questions qu'elle leur pose (observation n° 6, 7).

Toutefois, certaines conférencières donnent aux élèves le droit à l'expression libre, notamment quand les enfants expriment leurs idées personnelles ou racontent des histoires familiales (observations n° 1-5, 8). Elles permettent à la visite de devenir un lieu de parole et mettent

l'accent sur le fait qu'il n'y a pas une seule réponse juste et que chacun a le droit de penser ce qu'il veut. Stéphanie dit : *« le musée devient un lieu de parole pour entendre les deux choses, les deux points de vue »* (20), quand les élèves expriment des points de vue opposés. L'objectif des conférencières est donc de produire des conversations entre les élèves-visiteurs et de donner la place à différents points de vue. Cependant, pendant l'observation, nous avons remarqué que d'autres conférencières ne se sont pas appropriées les paroles des élèves et ne reprenaient que la réponse correcte (observation n° 6). En effet, le droit à l'expression libre des élèves n'est pas toujours respecté.

Un autre volet de cette catégorie est le droit de formuler son avis personnel, exprimé par la responsable du Département Éducation qui dit que le musée ne doit pas *« imposer une vision des choses »* (84). *« C'est l'enfant, lui-même, qui va concevoir sa propre approche »*, dit-elle (*Ibid*.). Le MHI, à travers ses collections et son action éducative, va créer des questionnements et les visiteurs vont formuler leurs réponses. Pour Pauline, le MHI n'a pas comme rôle de donner la réponse à des questions identitaires. La stratégie sur laquelle elle s'appuie : après avoir posé ses questions, les élèves-visiteurs formulent *« leurs réponses à eux »*. La stratégie de l'enseignante Raphaëlle consistait à amener les élèves à réfléchir autour de certaines questions sociales, mais de ne pas leur donner de réponses. Elle rejoint le discours de la responsable du Département Éducation.

En conclusion, le droit à l'expression libre est un objectif attesté par toutes les professionnelles interrogées, mais, dans la pratique, il y a matière à amélioration de la part des conférencières du musée. Quant au deuxième groupe d'interrogées, les enseignantes semblent ne pas être préoccupées par cette sous-catégorie, puisque personne n'y a fait référence.

- **Liberté d'expression physique**

Au MHI, les élèves, lors de la visite, ont le droit de s'asseoir par terre devant et autour des vitrines pour mieux accéder aux objets exposés et présentés par le guide ou par leurs camarades. Ils ont aussi le droit de toucher et de manipuler certaines installations, notamment les installations vidéo et sonores. La scénographie du MHI renforce l'objectif des conférencières, qui est de permettre aux jeunes visiteurs de manipuler et d'actionner. Des casques audio et des applications sur écrans leur donnent le droit d'activer leurs sens. Les guides qui utilisent des méthodes de médiation actives, telles que le travail en équipe, donnent aux jeunes visiteurs l'opportunité de circuler dans l'espace muséal avec beaucoup de liberté (observation n° 2, 8, 9). Évidemment, pendant les ateliers, les élèves ont une liberté d'expression physique encore plus grande,

puisqu'ils se déroulent dans la salle d'atelier et loin des collections du musée. Par exemple, lors de l'atelier lié à l'exposition *Fashion Mix*, les élèves étaient assis autour d'une grande table pour fabriquer leur livret de créations, mais ils avaient le droit de se lever pour chercher les matériaux ou s'approcher des œuvres exposées dans la salle pour s'inspirer (observation n° 9).

Cette sous-catégorie ne préoccupe pas les enseignantes. Même si elle est attestée par la responsable du service éducatif, la liberté d'expression physique lors de la visite au musée dépend de la méthode que les acteurs (guides-conférencières ou médiateurs-artistes) choisissent de mettre en place.

- **Droit à la vie privée**

Le positionnement du MHI, selon la guide Éléonore, est de ne pas faire de présuppositions sur les enfants-visiteurs, c'est-à-dire de ne pas les accueillir en tant qu'issus de l'immigration. Dans un effort pour prendre une distance de l'écueil de la réification de l'identité réelle ou supposée des élèves, les conférencières sont censées être neutres devant le public, surtout en bas âge, et procéder avec délicatesse avec l'histoire personnelle de chacun. Stéphanie, aussi, est préoccupée par ce sujet. Elle peut souvent sentir les options politiques des parents qui sont exprimées par les élèves lors de la visite, mais à part les laisser donner leur récit et échanger entre eux, elle pense que son rôle est de rester neutre. Elle choisit de présenter les faits historiques liés à l'immigration, comme ils sont exposés par le musée, et de justifier l'histoire, et non pas de se positionner dans le débat : *« C'est bien un sujet qui est vraiment inflammable et je me rends compte qu'il faut y aller très délicatement »* (20). Ces conférencières expliquent que, souvent, les histoires liées à l'immigration peuvent être douloureuses, avec beaucoup d'émotions, soit positives, soit négatives. La phrase d'Éléonore est représentative : *« Ce n'est pas à moi de leur révéler que ce sont des enfants d'immigrés »* (18), dit-elle en se référant aux cas où elle reçoit des groupes des enfants dont leur apparence témoigne d'histoires familiales issues de l'immigration. Par contre, si pendant la visite un élève souhaite s'exprimer en racontant son histoire personnelle, elle va mettre en valeur son expérience :

> *« Après, quand ça arrive dans la visite directement par les enfants, si les enfants te disent "Oui ma famille, les parents ont immigré", là je peux aller chercher le fil »* (Éléonore, 18).

Pourtant, les observations ont montré que les conférencières n'arrivent pas toujours à garder cet équilibre. C'est-à-dire que nous avons remarqué que, parfois, la conférencière demandait trop

d'informations personnelles aux élèves, notamment sur leur rêve de partir de la France ou concernant le pays où ils souhaiteraient aller et les raisons pour lesquelles ils l'ont choisi (observation n° 4). Cette demande de partager des détails personnels rendait mal à l'aise les élèves, ce qui les empêchait de s'ouvrir et de participer à ce débat. Également, Alice, une de deux enseignantes interrogées, explique, qu'elle non plus, ne souhaite pas rentrer dans les pensées personnelles et les vies privées de ses élèves :

> *« Nous notre objectif, c'est de ne pas le faire parce que c'est trop personnel, trop direct, ça peut créer beaucoup de souffrance, beaucoup de bonheur, beaucoup de déni, beaucoup de choses dont ils ne sont peut-être pas au courant, des secrets familiaux, des sentiments qu'ils n'ont pas envie de partager avec d'autres, avec tout le monde »* (Alice, 27).

Cette sous-catégorie renvoie aussi à l'identité personnelle et collective des individus. À travers les propos d'Éléonore ainsi que de Pauline, on comprend que construire une identité personnelle ne s'inscrit pas dans les objectifs de l'action éducative du MHI. Selon la responsable du Département Éducation, l'identité est quelque chose de très personnel. *« C'est une vision personnelle des choses »* (82), sur laquelle le musée ne va pas imposer de réponse :

> *« La question de l'identité par rapport à l'origine elle-même, nous on n'a pas de rôle. On n'est pas là pour apporter une réponse à cette question-là »* (Pauline, 84).

Aujourd'hui, le musée, une institution publique française, ne s'approprie pas la question de l'identité, comme l'exprime très clairement la responsable du Département Éducation pour rejoindre les historiens de l'équipe scientifique de la CNHI qui avaient démissionné en 2007 pour protester contre la création du Ministère de l'Identité nationale. Ils disaient : *« Lorsque l'État s'approprie l'identité nationale, la xénophobie est là ! »*. Effectivement, le but du musée est de lutter contre la xénophobie et, pour réussir, il met en avant les apports de l'immigration dans la société plurielle française. Les professionnelles du musée semblent se placer loin des discours qui stigmatisent l'immigration, pour lutter contre la méfiance et l'hostilité envers les étrangers dans les moments de crise.

À cet égard, la responsable semble ignorer l'existence de l'identité collective. Cela nous amène à nous rappeler de l'approche de l'État français qui reconnaît les identités personnelles de personnes issues de l'immigration, mais, non pas les identités collectives. Similairement, elle

évite de parler d'une histoire nationale commune, en ne faisant référence qu'au fait que les objets venus d'ailleurs et les cultures issues de l'immigration en France ont créé un patrimoine commun.

In fine, le droit à la vie privée des jeunes visiteurs est soutenu lors des visites au MHI.

Concernant les **devoirs** :

- **Respecter le règlement du musée**

En entrant au musée, les élèves ont certaines obligations à respecter : *« Chuchoter, ne pas parler fort, ne pas courir, ne pas toucher »* (observation n° 2, 9, 10). Il s'agit de leur responsabilité envers le patrimoine culturel public que représente le MHI.

Un élément intéressant cité par Raphaëlle concernait son objectif d'une éducation du spectateur-visiteur par le biais des musées ou des spectacles de théâtre. À travers ces sorties culturelles, l'enseignante vise à amener ses élèves à avoir un comportement particulier pendant la durée de la pièce ou de la visite au musée :

> *« Parce qu'être assis pendant deux heures face à un spectacle sans bouger, sans parler, sans... Tout ça aussi s'apprend. Ce n'est pas évident. À leur âge, comme ils ne sont pas habitués. Tout ça, ils apprennent à le faire au fur et à mesure »* (Raphaëlle, 50).

La situation est semblable au musée où, la plupart du temps, le visiteur n'a pas le droit de toucher. Cela renvoie aux obligations des citoyens envers les œuvres d'art.

Pendant la visite au musée, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que sa classe ait un bon comportement respectueux. Les principes d'une écoute, silencieuse pour l'essentiel, et d'une participation disciplinée sont tacites, mais l'enseignant peut intervenir pour réguler la prise de parole ou s'assurer du maintien de l'attention (Eidelman *et al*, 2008). En effet, les conférencières ne vont pas faire la discipline. Par contre, de temps en temps, nous avons observé des situations de conflits où la conférencière a dû intervenir pour rétablir l'ordre.

Il est intéressant de remarquer qu'au MHI les conférencières n'ont pas commencé leur visite en rappelant aux jeunes visiteurs les consignes du musée. De plus, l'objectif de faire comprendre aux élèves les règles des institutions publiques et de la vie en société n'a pas été exprimé par les personnes interrogées. La seule professionnelle qui y a fait référence était l'artiste-médiatrice culturelle qui, avant la visite guidée de l'exposition *Fashion Mix,* a rappelé aux élèves qu'il ne

fallait pas toucher aux œuvres. *« On se comporte bien »*, annonce-t-elle au groupe avant d'entrer dans la salle d'exposition. Pendant la visite aussi, elle demande l'attention des jeunes visiteurs, car *« l'atelier prolonge la visite, donc on ne va pas faire n'importe quoi »* (observation n° 9). Dans le cas des ateliers, les élèves sont invités à suivre les consignes que l'animatrice exige pour le bon fonctionnement de l'activité.

Le respect de ses devoirs de la part du jeune visiteur au sein de l'institution muséale est un objectif qui n'a pas été souvent attesté, mais qui permettra aux élèves de se familiariser avec le respect de la loi et du bien commun envers la société. La responsabilité se traduit au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse, des règles communes qui proviennent de la souscription des citoyens à un engagement de vivre ensemble et qui permettront d'envisager un avenir commun.

Dimension 2 : Participation

La participation active illustre le rôle du visiteur et sa relation avec le conférencier et ses camarades lors de sa visite au musée. Il s'agit d'une catégorie qui renvoie aux méthodes pédagogiques. L'objectif *« faire participer les élèves »* est un objectif attesté par toutes les personnes interrogées. Au MHI, pendant les activités destinées au public scolaire, la participation peut prendre la forme d'échange, de dialogue entre les élèves et la conférencière ou entre les élèves eux-mêmes. Un deuxième type de participation est la création en atelier. Dans le premier cas, le plus courant pendant les visites-conférences au MHI, les conférencières font en sorte que les élèves s'expriment, donnent leur avis, se posent des questions. *« L'échange avec le visiteur est très important »* (Pauline, 30), atteste la responsable du Département Éducation. Éléonore l'affirme également :

> *« Pour moi, l'interaction, vraiment, c'est le pilier de ma manière de faire. C'est vraiment le truc indispensable. Je ne peux pas faire autrement »* (Éléonore, 8).

Elle explique que cette interaction entre la conférencière et le public, notamment les jeunes, permet de sentir le niveau du groupe, s'ils connaissent déjà des choses ou s'ils comprennent ce qu'elle aborde pendant la visite. En fonction du groupe, elle adapte sa manière de parler et elle reprend des informations si elle voit que le groupe ne la suit pas. Aussi, selon la responsable, la méthode mise en place dépend du niveau cognitif et de l'effectif du groupe que la conférencière a devant elle :

> *« Soit elle va beaucoup procéder en questions-réponses, soit, si les élèves ne sont pas très actifs à l'oral, elle va être beaucoup plus active et elle va poser moins de questions. Ça dépend du groupe qu'elle a en face d'elle »* (Pauline, 30).

S'adapter au niveau du public est important, mais pourquoi ne pas essayer davantage d'attirer l'attention des élèves-visiteurs pour qu'ils participent plus ? Ici, le musée semble être en deçà de son objectif sur le rôle actif du visiteur. Pourtant les enseignantes s'attendent à ce que la visite ne soit pas passive pour leurs élèves.

Ce qui est important pour la conférencière Éléonore, c'est que les élèves, par eux-mêmes, aient envie de participer. C'est pour cela qu'au préalable, il faut attirer leur attention ou, comme Éléonore le dit, *« qu'ils accrochent »* (4). Pour ce faire, elle choisit des objets qui ont un tel effet sur les jeunes visiteurs, puisque son premier critère, quand elle construit un parcours, est l'attractivité de l'objet exposé. Marie aussi insiste sur l'importance d'une visite vivante.

Les méthodes mises en place dans la pratique correspondent en partie aux propos exprimés par les acteurs-conférencières. Par exemple, des questions ouvertes[109], telles que la question posée au moment où le groupe se trouve devant le maillot de foot d'Ismaël : *« À votre avis, pourquoi il a voulu venir en France ? »* (observation nº 8). Aussi, les jeux où les élèves en équipes choisissent un objet de *La Galerie des Dons* pour l'étudier et puis le présenter à leurs camarades (description de l'objet, l'origine de la personne, pourquoi elle est venue en France) (observation n° 8). Ce sont des méthodes qui permettent la participation des visiteurs. Selon Eidelman *et al*. (2008), il s'agit d'un « prototype émancipé » des modèles scolaires et muséaux classiques, qui donne l'avantage à la pédagogie.

Puisque l'éducation à la citoyenneté s'apprend dans la pratique, la participation est la meilleure méthode pour développer des citoyens responsables. Dans le cas du musée, la participation dépend de la sensibilisation pédagogique de la conférencière. C'est elle qui va adapter sa visite au public qu'elle a devant elle. L'âge du groupe détermine les méthodes qu'elle va mettre en place. Souvent, pour les plus jeunes de 8 à 11 ans, les guides-conférencières du MHI utilisent des méthodes actives, le travail en équipe, des questions-réponses ou des jeux de mise en situation. Avec les plus grands (collégiens et lycéens), elles font une visite guidée plutôt passive, où de

[109] Les questions ouvertes aident à faciliter l'expression, à dialoguer et à échanger. Elles commencent par un adverbe (pourquoi, combien, comment, quand) ou un adjectif/pronom interrogatif (quel, quoi, qui).

temps en temps, elles donnent la parole aux élèves. À part l'âge, un autre critère détermine la méthode qui va être mise en place lors de la visite scolaire : c'est la confiance du groupe à prendre la parole et à prendre des initiatives. En effet, tout dépend de l'approche que la guide met en place. « *Il n'y a pas de dispositif unique* » (30), dit la responsable du Département Éducation. Les observations ont vérifié ses propos, puisque nous avons observé que chaque conférencière agit en mettant en valeur sa personnalité.

Comme nous l'avons vu auparavant, lors de notre passage au MHI, une conférencière a initié un jeu de travail en groupe où les élèves devaient choisir un objet de *La Galerie des Dons* pour le présenter aux autres équipes (observation n° 8). Cette méthode demande la participation active des visiteurs et l'investissement dans leur propre apprentissage.

Éléonore et Marie ont une manière de faire participer les jeunes encore plus activement pendant la visite guidée au MHI. Elles responsabilisent les élèves - ou certains d'entre eux - en leur donnant une petite mission. Par exemple, Éléonore leur dit souvent : *« Vous me rappellerez de vous dire à la fin… »* ou *« Je vais vous montrer ça tout à l'heure »* (observation n° 8).

« Quand tu leur confies une mission, en général, ils ne l'oublient pas », explique-t-elle (10). De plus, elle confie le micro à un élève et elle le laisse mener la visite pour quelques minutes (observation n° 11). Cette stratégie de participation est partagée aussi avec Marie qui choisit un élève pour être son « *assistant* » au cours de la visite (observation n° 3).

Les conférencières qui donnent la parole aux élèves pour apporter des éléments à la visite - pour lire par exemple le cartel d'un objet exposé - favorisent l'apprentissage constructif de l'enfant. Autrement dit, par le biais de cette responsabilisation, l'élève investit son propre processus éducatif en participant activement à la visite. Éléonore explique que, *« quand ils passent du côté acteur ils apprennent beaucoup. Ils sont beaucoup plus concernés donc ils apprennent beaucoup mieux les choses. […] et finalement d'être face à tout le reste du groupe, c'est engageant et ça arrive à des choses »* (10). De plus, le fait qu'elle permette aux visiteurs de choisir les objets exposés qu'ils souhaitent découvrir est encore un élément qui met en valeur les intérêts et les vœux des participants. Par contre, il faut remarquer que toutes les conférencières n'empruntent pas cette méthode. Stéphanie trouve un grand intérêt aux interprétations apportées par le public sur les œuvres d'art contemporain : *« L'idée c'est qu'ils trouvent eux-mêmes [des interprétations des œuvres] »* (12).

D'ailleurs, dans le dossier pédagogique de *La Galerie des Dons,* on trouve la référence à l'effet que cette exposition permanente a été conçue comme un espace participatif. Ici, le concept de participation prend un contenu de longue durée, car il s'agit d'une muséographie où le visiteur est invité à participer en contribuant à la narration. Chaque personne qui souhaite partager son histoire ou l'histoire de sa famille peut ramener un objet qui en témoigne et demander sa mise en scène dans les vitrines du musée destinées à ça. Donc, là, il ne s'agit pas forcément de participation au moment de la visite. Selon le site Internet du musée, l'accompagnement éducatif auprès des enseignants vise aussi à conduire et à animer des débats (débat réflexif, débat philosophique, débat citoyen) avec les élèves dans le cadre de la visite autonome au musée. Il s'agit, plus au moins, d'un objectif que nous avons rencontré dans la pratique. Les conférencières qui visent à faire participer activement les élèves les invitent aussi à participer à des débats autour des sujets sociaux. Participer activement pendant une visite ou à un atelier au musée a comme but de donner aux jeunes les outils pour participer également à des débats dans leur vie quotidienne :

> *« Quand vous allez en soirée, après vous pouvez parler de certains sujets. Tout le monde vous comprendra et vous comprendrez les autres. Vous ferez partie du groupe. Vous ne serez pas en décalage parce que vous ne comprenez rien de ce qu'on vous dit »* (Marie, 22).

Les enseignantes, elles, considèrent la participation active comme l'essentiel d'une démarche d'éducation formelle ou non formelle. Raphaëlle vise à la participation des élèves *« pour qu'ils puissent s'engager socialement, politiquement, qu'ils aient une emprise sur le monde, qu'ils aient leur mot à dire aussi. Parce que s'ils ne vont pas voter […] Ça veut dire que les choses vont se passer sans eux »* (42). Prendre sa part aux discussions qui décideront de leur avenir est le but de cette enseignante et, pour que ça se fasse dans leur vie d'adulte, il faut vivre la participation dans leur vie quotidienne, scolaire et périscolaire. En effet, pour elle, les projets et les visites muséales doivent impérativement demander la participation active des jeunes.

Pour réussir à les faire participer, il faut qu'ils se motivent, qu'ils s'intéressent, qu'ils manifestent de l'attention ou qu'ils soient intrigués. Les propos d'Alice sont représentatifs : *« [Il faut] les motiver en faisant en sorte qu'ils s'en emparent »* (17). Raphaëlle aussi vise à développer la curiosité des élèves pour qu'ils participent davantage au projet muséal.

Pour Gisèle, Alice et Raphaëlle, les visites et les projets peuvent être des activités-sources d'intérêt pour les élèves. La première avoue que, *« si on part bien pour qu'ils soient acteurs des projets, dans l'organisation, bien dans les visites, on arrive à avoir de choses intéressantes »*

(Gisèle, 6), ce qui signifie que la participation active est un de ses objectifs primaires. Selon Meirieu (2014), toute activité d'apprentissage que le professeur propose aux élèves devrait leur permettre de s'approprier des connaissances, mais aussi de les mettre à l'épreuve dans un acte de création personnelle. L'élève a besoin de s'engager dans un projet singulier (ou collectif) *« où il se fait œuvre de lui-même »* (p.29) pour qu'il intègre ce qu'il a appris. C'est le cas des ateliers artistiques au MHI.

Avant la visite, Alice visait *« à faire vraiment participer les élèves, à les faire rentrer dans l'histoire »* (14), même si la pratique n'a pas permis de mettre en œuvre des méthodes participatives. Ensuite, elle voudrait voir les élèves se responsabiliser pendant la visite, réfléchir autour d'un thème, échanger avec leur groupe de travail et présenter leurs réflexions. Mais elle a été déçue parce que rien de tout ça ne s'est passé en réalité. Activer les sens (toucher, l'ouïe) des jeunes visiteurs est aussi un des objectifs d'Alice qui attend que la visite au musée soit participative de la part des élèves.

Les enseignantes soulignent aussi l'importance de l'appui sur l'expérience des élèves au moment de la visite afin de faire passer les messages souhaités. Par exemple, Gisèle aimerait voir l'intervenante *« prendre l'appui sur les expériences des élèves […] de se dire "On n'a pas de page blanche devant soi" »* (20). Les enseignantes ont attendu que la visite au musée demande la participation des élèves-visiteurs, puisque cette méthode est considérée comme indispensable pour toute activité en classe ainsi qu'en dehors. Elles avaient l'habitude de faire travailler les élèves en équipe dans le cadre des projets pédagogiques, ce qui est à l'opposé des méthodes utilisées au musée lors de leur venue. Souvent les pratiques éducatives muséales et associatives déçoivent les enseignantes, à cause du manque de formation des guides-conférencières qui réalisent ces actions. En effet, les élèves perdent intérêt à cause des méthodes pédagogiques passives ou magistrales et de la non-participation de leur part. Aussi, le dispositif perd de son efficacité.

In fine, les visites peuvent varier et être caractérisées comme *« actives »* ou *« passives »*. En tenant compte du fait que toutes les personnes interrogées, professionnelles du musée et enseignantes, ont attesté de la grande importance de la participation, on s'attendrait à ce que toutes les pratiques aient un caractère actif. Pourtant cela n'a pas été le cas. En pratique, il apparaît que la participation n'est pas toujours présente. Il y a une convergence entre le travail prescrit (et le travail dit) qui demande la participation active de la part des élèves-visiteurs, et le travail réel. En effet, les enseignantes qui assistent à des pratiques passives pour les élèves ne

sont pas satisfaites et tendent à accuser les conférencières de manque de formation pédagogique appropriée.

Dimension 3 : Valorisation de la diversité

La diversité est au centre des expositions du MHI, puisque l'objectif du musée est de montrer que le phénomène de l'immigration en France a abouti à une société diverse, selon la responsable du Département Éducation. *« Je pense que c'est toute l'exposition qui ouvre là-dessus. C'est l'ensemble de l'exposition qui montre comment, à partir de l'arrivée même de l'immigrant […] comment toute cette histoire aboutit effectivement à une société diverse »*, souligne Pauline (64). La responsable du Département Éducation a été la personne qui a le plus parlé d'atteindre des objectifs liés à la diversité, notamment culturelle. La question du vivre ensemble dans une société plurielle comme la France a été le sujet de son discours.

La conférencière Nicole est aussi convaincue que le rôle du MHI envers les élèves-visiteurs est surtout citoyen : *« Il faut les faire réfléchir autour de ces questions-là [de la diversité culturelle] »* (10). Nous avons également croisé l'objectif lié au vivre ensemble sur le site Internet du MHI : *« Envisager son avenir dans un vivre ensemble »*. Il s'agit de l'objectif qui fait référence à des questions sociales et notamment à la préparation de la personne à vivre dans une société plurielle. Cela se reflète dans la muséographie du MHI et notamment dans la diversité d'origines culturelles des témoignages et des pièces de littérature présentés, ainsi que d'objets exposés. L'installation *Les objets voyageurs* est un exemple fort de l'exposition *Repères* qui témoigne de la pluralité de la société française :

> *« Une couscoussière, une théière, du café […] ce sont des objets du quotidien, mais ces objets on les utilise tous les jours et ce sont des objets ou des aliments qui nous viennent d'ailleurs, ce qui prouve qu'on vit aujourd'hui avec des choses, des objets, des traditions qui sont importants pour nous, même s'ils sont d'une grande banalité, mais qui font le mode de vie à la française, mais qui viennent d'ailleurs. Le café, ça vient d'ailleurs, l'accordéon, ça vient d'ailleurs. Ça, c'est très banal, mais ça fait partie des choses importantes. Il faut partir parfois des petites choses pour se poser de grandes questions »* (Pauline, 76).

Par la suite, Pauline explique l'objectif de la partie *Diversité* de l'exposition permanente du MHI:

> *« C'est la fin d'un cheminement, en fait, qui part du pays de départ des immigrants pour arriver vers cette société plurielle qui est faite d'artistes, qui est faite d'objets venus d'ailleurs et qui construit un patrimoine qui est un patrimoine commun et ce patrimoine commun est construit par les apports des autres. C'est ça l'idée. C'est ce que peuvent voir les élèves »* (Pauline, 64).

Les propos de la responsable du Département Éducation représentent la vision du musée sur la société française qui se caractérise par la pluralité culturelle, religieuse et linguistique. Son objectif est que les petits visiteurs réalisent que cette pluralité fait partie du patrimoine commun de la France.

> *« Quand ils voient, par exemple que la Joconde, qui est un des objets, une des œuvres fortes du patrimoine français, c'est un italien qui l'a peinte. "Ah oui d'accord, c'est la culture française, mais la culture française ce sont des artistes venus d'ailleurs". Quand ils vont entendre telle ou telle chanson, ils vont se dire "Oui en effet, Aznavour ce n'est pas qu'un chanteur français, c'est aussi un Arménien". Quand ils vont lire Astérix qui parle d'un petit Gaulois, ils vont se dire "Mais Uderzo et Goscinny, les papas d'Astérix ce sont des immigrés". Voilà, c'est ça l'idée. C'est l'aboutissement vers une société plurielle dans laquelle ils vivent aujourd'hui, sans en avoir parfois forcément conscience »* (Pauline, 64).

Cet exemple illustre également son positionnement au regard de la société française plurielle. Ses propos sont colorés par un certain ethnocentrisme, puisqu'à travers sa phrase (*« c'est la culture française, mais la culture française ce sont des artistes venus d'ailleurs »)* elle privilégie sa culture d'origine. Une autre explication pourrait la mettre sous le courant intégrationniste qui se traduit par le développement d'une culture commune intégrant des cultures différentes (André *et al*, 2014).

Par ailleurs, les propos des autres acteurs (guides-conférencières, commissaire de l'exposition) montrent une posture positive envers la diversité culturelle. Les guides essaient de passer le message que la diversité culturelle est une richesse pour un pays, comme la France, mais chacune le fait à sa manière. Les personnes interrogées se sont référées à l'objectif de parler aux jeunes visiteurs de la diversité culturelle de la société française. Dans la pratique, d'un côté, on trouve les guides qui prononcent la phrase *« La diversité culturelle est une richesse »* (observations n° 1-

4). Notamment, Marie admet viser à faire référence à la diversité culturelle de la société française. De l'autre côté, on voit celles qui utilisent d'autres biais moins directs pour transmettre cela aux élèves. Par exemple, pour Éléonore *« quand tu abordes cette histoire, tu te rends compte que oui ça enrichit l'histoire de France. Mais je trouve qu'il n'y a pas besoin forcément de le rajouter derrière. Ça passe de manière assez subtile. […] C'est plus une histoire de positionnement que des phrases qui prôneraient la diversité culturelle »* (20). Enfin, une des conférencières que nous avons interrogée, même si elle avait comme objectif de valoriser la diversité culturelle aux yeux des élèves, elle n'a pas réussi à le faire lors de la visite. Pourtant il s'agit d'un seul exemple et donc cela ne peut pas être représentatif de toute l'action éducative du musée.

Au regard du groupe des enseignantes, Raphaëlle souhaitait amener une petite réflexion après la visite muséale autour des apports positifs des immigrants à la société française. De même, Alice a fait implicitement référence à l'objectif de faire passer aux élèves que la diversité culturelle en France, résultat des vagues migratoires, est un élément positif grâce aux apports des immigrants. On voit que les objectifs de ces deux enseignantes se recoupent.

La catégorie de la valorisation de la diversité, selon le protocole de l'ECD, comporte les sous-catégories suivantes : le respect de la différence, la prise en compte de la diversité et l'intégration comme politique du musée.

- **Respect de la différence**

Le musée peut jouer un rôle crucial pour l'élaboration des thèmes liés à la différence, afin de permettre une ouverture d'esprit chez les jeunes dans un espace caractérisé par la tolérance. Selon Lampert (2008), l'ouverture d'esprit renvoie à la tolérance *« vis-à-vis de points différents et de la prise de conscience que l'on manque parfois l'objectivité »* (p.113). Ainsi, il est attendu du MHI qu'il respecte les différences culturelles, religieuses, physiques et de genre. La différence culturelle a été attestée par les personnes questionnées, alors que les différences physiques et sexuelles n'ont pas fait l'objet de commentaires lors de nos entretiens semi-directifs.

À son ouverture, le musée devait contribuer à créer une histoire et une culture *« communes faites de diversité, de différences assumées de valeurs qui rassemblent pour vivre heureux ensemble »* (dossier de presse, 2007, p.1). Suite à une visite au MHI, le visiteur est censé se rendre compte qu'*« on est tous très différents, on a tous des parcours de vie très différents et on vit ensemble dans cette société »* (Pauline, 72), que la responsable du Département Éducation ne cesse

d'appeler *« plurielle »*. Parmi les effets de la visite au musée, Pauline considère importante l'ouverture vers l'altérité et l'ouverture d'esprit *:*

> *« Faire en sorte que l'élève va se poser des questions sur le vivre ensemble […], sur la tolérance. Donc c'est une ouverture vers l'altérité. Qui est l'autre ? Quelle est l'histoire de l'autre ? »* (Pauline, 62).

De même, Stéphanie, conférencière, insiste sur comment promouvoir les *« réflexions sur ces mélanges, cette rencontre avec d'autres, avec d'autres cultures »* (14). Elle explique comment le MHI arrive à faire le visiteur réfléchir autour de son rapport à celui qui est différent en commençant par la salle de fêtes, où sur les murs il y a des fresques de l'époque coloniale de la France :

> *« Ce musée est fondé sur une forme de renversement de quelque chose. Dès la première salle, on le voit ce renversement de cette histoire et de ce rapport de force, de cette domination. C'est un peuple dominant sur d'autres et qui invite à réfléchir tout notre rapport à l'autre et au différent en l'invitant au renversement du regard »* (Stéphanie, 24).

Selon le site Internet du MHI, un des enjeux du musée a été l'invention d'une muséologie qui ne soit ni celle des objets, ni celle des discours, mais plutôt celle des regards où le point de vue de *« l'autre »* a sa place[110]. Ce point de vue est omniprésent dans les nombreux témoignages des personnes immigrées qui sont exposés au MHI.

La conférencière Marie, en réfléchissant sur sa manière d'animer les activités éducatives, nous a exprimé sa volonté d'avoir un discours du type *« on respecte tout le monde »* (38). Elle parle d'une vision de la tolérance qu'elle n'a pas trouvée dans d'autres musées en France, ce qui fait l'intérêt du MHI. Marie trouve que cette approche tolérante *« n'est pas dans tous les musées »* et elle montre clairement son accord avec la politique actuelle du MHI :

> *« Et c'est tellement incroyable, cette aventure qui a commencé quand même dans l'intolérance et qu'on arrive à quelque chose de tolérant »* (Marie, 36).

Ici, elle fait référence à l'histoire du Palais de la Porte Dorée où est installée la CNHI depuis 2006. L'histoire de ce bâtiment remonte à l'Exposition coloniale internationale de 1931. Sa

[110] http://www.histoire-immigration.fr/la-cite/le-projet-de-la-cite (consulté le 22 octobre 2014)

première vocation comme un musée des colonies qui représentait les territoires, l'histoire de la conquête coloniale et l'incidence de celle-ci sur les arts. Éléonore explique que la politique du MHI veut que les propos des conférencières et des autres animateurs soient tolérants et qu'ils se placent *« plutôt du côté d'une certaine empathie vis-à-vis de l'immigration clandestine »* (20), par exemple. Là, il s'agit de compétences, telles que la tolérance et l'empathie[111], que cette conférencière essaie de développer chez les visiteurs. De temps en temps, les conférencières demandent aux élèves de se mettre à la place de la personne immigrante pour mieux comprendre sa situation et développer leur empathie, une compétence interculturelle importante pour le vivre ensemble. Par exemple, Nicole invite les élèves à se mettre dans la peau des personnes provenant des anciennes colonies françaises pendant l'exposition coloniale en 1931 : *« Imaginez qu'on crée un zoo humain et on vous met dans des cages où on écrit "Le parisien" et il y a des gens qui viennent vous voir »* (observation n° 4).

À son ouverture, en 2007, on caractérise le musée comme *« un élément de cohésion sociale à l'heure du communautarisme »*. Le Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire[112] soutenait que la CNHI rappelle que le peuple français peut être varié sans être communautariste.

Pour Marie, les élèves sont égaux lors de l'activité muséale. Sa pratique le témoigne ; elle a donné la parole (le micro) à un élève dont le physique était différent de celui de ses camarades.

Au final, nous nous rendons compte que les professionnelles du musée ont l'intention de respecter la différence. Une certaine supériorité sur le groupe d'appartenance de la personne interrogée est évidente dans ses propos. Dans la pratique, cependant, l'action éducative du musée accepte la différence comme source d'enrichissement et ne la rejette pas, tolère celui qui est différent et traite les élèves comme égaux.

Les enseignantes, quant à elles, s'attendent à ce que leurs élèves réalisent que la diversité culturelle en France a des apports positifs en travaillant sur la vision que les gens ont de celui qui

[111] L'empathie est la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent (Larousse). Selon Paillé et Mucchielli (2013), elle renvoie à l'écoute de l'altérité, à l'ouverture au monde et sans jugement hâtif et réducteur de la personne qui s'exprime.

[112] Instauré sous la présidence de Nicolas Sarkozy, ce ministère, d'après le décret du 31 mai 2007, participait à la politique de la mémoire et à la promotion de la citoyenneté et des principes et des valeurs de la République. Il a été supprimé en 2010.

est différent. Pourtant, on relève des exemples, comme nous l'avons remarqué auparavant, où la conférencière ne réussit pas à convaincre que l'immigration a des facettes positives.

« On a voulu élaborer autour du vivre-ensemble », nous explique l'enseignante Raphaëlle (84). Quant à Alice, elle souhaitait que, par le biais de la visite au MHI, les élèves se familiarisent avec les stéréotypes autour du phénomène de l'immigration. Ainsi, sa priorité était de travailler sur tout ce qui est cliché par rapport à la différence :

> *« […] la notion que nous voulions vraiment travailler qui était la question des clichés, de l'imaginaire qu'il y avait par rapport à la personne immigrante, […] la vision justement de l'autre »* (Alice, 17).

> *« Essayer de voir la différence entre la réalité et la mystification, l'imaginaire autour de l'immigration »* (*Ibid.*, 13).

L'accent étant mis sur la reconnaissance de l'immigration, elle voulait leur faire reconsidérer les idées toutes faites que les élèves avaient sur les immigrants et sur tout ce qui est différent. Pour ce faire, elle donnait des informations sans porter de jugements sur les stéréotypes. Elle voulait faire passer auprès des jeunes qu'*« il faut juste savoir qu'on a pleins [des stéréotypes] dans nos têtes et comment je fais pour les suspendre, le temps d'accueillir quelqu'un »* (55). Mais, ni la visite ni l'intervention de l'ethnologue en classe n'ont pu arriver à un résultat satisfaisant pour l'enseignante.

Les sujets sociaux que Raphaëlle, de son côté, souhaitait aborder avec sa classe étaient *: « tout ce qui se passe avec les immigrants, tous les discours qu'on entend, les attentats qui ont eu lieu au mois de janvier »* (Raphaëlle, 12). Elle voulait aussi que les élèves se posent des questions, telles que *« quelle vision on a aujourd'hui des étrangers ? »*. Il s'agit des questions d'actualité qui ont un rapport avec le quotidien des élèves. Avec sa classe de quatrième, cette enseignante avait travaillé sur un projet de théâtre sur la critique sociale et ainsi, la visite au MHI rentrait dans ce projet. *« C'était de voir qu'est-ce qu'on peut critiquer dans la société, en fait. Parce qu'il y a encore beaucoup de choses qui ne sont pas justes, etc. Donc c'était un peu de s'intéresser aux notions de justice, d'injustice, de légal, d'illégal, de légitime, d'illégitime. Donc c'était de réfléchir à ces notions-là. Qu'est-ce qui est crédité face à quelque chose qui est imposé par la loi et qui finalement n'est pas légitime ? »* (*Ibid.*, 32). Ainsi, elle a essayé d'y rattacher la thématique de l'immigration, du racisme, etc.

Le sujet des stéréotypes en ce qui a trait aux immigrants est un sujet central au MHI. Les résultats, la xénophobie, l'antisémitisme, le racisme et la violence s'opposent au modèle de solidarité demandé et promu par le musée. Nous avons remarqué que le respect de la différence, qui, au MHI, se cristallise sur l'immigrant, fait partie des objectifs des deux côtés.

- **Prise en compte de la diversité lors des activités éducatives**

La diversité est présente tant au MHI que dans le public qu'il accueille. La diversité culturelle des élèves est prise en compte lors des activités éducatives du MHI, notamment lorsqu'un élève s'exprime en racontant son histoire familiale ou en apportant un élément de sa culture d'origine. Dans ce cas, les conférencières donnent la parole aux jeunes pour exposer leurs vécus colorés des cultures diverses, comme l'a fait Stéphanie devant l'installation *Road to exile*[113], où elle a laissé l'élève qui avait vécu une expérience semblable la partager avec le groupe (observation n° 1).

Admettre la diversité religieuse fait également partie du positionnement du musée lors de ses activités éducatives pour le public scolaire. En décrivant les objets que les immigrants ont amenés avec eux dans leur grand voyage vers la France, on trouve des objets religieux qui déclenchent une discussion et des questions autour des religions du monde. Les enfants-visiteurs qui se reconnaissent dans les objets religieux exposés prennent la parole pour parler de leurs expériences.

Enfin, les personnes en difficultés physiques ne sont pas exclues des activités éducatives. Les expositions sont aménagées pour accueillir des personnes en mobilité réduite (ascenseurs, rampes, couloirs spacieux). Pendant la période des observations, nous avons été témoins de l'intégration des personnes en fauteuils roulants dans les activités pédagogiques du musée (observation n° 6).

Pour conclure, le MHI accepte la diversité culturelle, religieuse et physique lors des activités éducatives auprès du public scolaire et la met en valeur lorsqu'elle vient des élèves- participants. Néanmoins, cette sous-catégorie n'a pas été attestée lors des entretiens.

- **Existence de règles non discriminatoires et politique fondée sur l'intégration**

Les professionnelles du musée ne font pas référence aux règles lors de la visite muséale. Si certaines le font, les consignes annoncées aux visiteurs ne sont pas discriminatoires (observations

[113] L'installation *Road to exile* explore le thème de l'exil et de son déroulement, mais aussi, en creux, le prélude d'une autre vie. L'artiste, Barthélemy Toguo, revisite la notion de voyage et de périples à travers cette *barque de l'exode.*

n° 2, 9, 10). Elles touchent tous les participants. Tout le monde est invité à participer à l'activité et tout élève est traité d'une manière égale, loin des références discriminatoires.

Un des objectifs du MHI à des fins de connaissances est de montrer que la culture française s'est enrichie des apports venus d'ailleurs. Cet objectif apparaît dans le parcours pédagogique de l'exposition *Repères* et on le voit également sur le site Internet. À travers ces propos, on ressent la politique de reconnaissance de l'immigration que ces personnes représentent, qui s'inscrit dans une opposition envers les médias qui tendent à influencer l'opinion publique autour du phénomène de l'immigration.

De plus, le décret indique que le MHI a comme mission de *« contribuer à la reconnaissance des parcours d'intégration des populations immigrées dans la société française »* (site Internet), ce qui devient visible à travers les expositions permanentes. Les témoignages des personnes immigrées mettent en valeur ces parcours et les difficultés, ainsi que les réalisations de ces populations à leur arrivée en France. Plusieurs activités éducatives portent sur ce sujet, dans une approche d'intégration. Le musée recueille aussi, dans son centre de ressources, *« les documents et informations de toute nature portant sur l'histoire et les cultures de l'immigration ainsi que sur l'intégration des personnes qui en sont issues »* (décret, 2006, p.2). Enfin, *La Galerie des Dons,* qui donne l'opportunité aux visiteurs de participer en offrant un objet qui raconte leur histoire personnelle et familiale est aussi une manière de s'intégrer à la société et d'investir la mémoire collective. Tout cela, ainsi que la tutelle du Ministère de l'Intérieur, prouve que le MHI accepte sa mission d'aider les gens issus de l'immigration à s'intégrer à la société française.

En outre, Marie, une des conférencières, considère comme crucial l'objectif d'accueillir les jeunes issus de l'immigration dans la société d'accueil, la France en l'occurrence, voire les aider à s'intégrer. Elle croit à la puissance de la visite muséale de l'exposition *Fashion Mix* à cet égard, mais elle a été la seule qui y ait fait référence. Concrètement, elle utilise l'exposition afin de présenter les créateurs étrangers qui ont fait l'histoire de la haute couture française qui pourraient éventuellement servir comme modèles pour les jeunes en quête d'identité :

> *« Et les jeunes qui vont arriver, ceux qui ne savent pas très bien, en fonction de leurs racines, on les considère comme Français, mais ils ne se considèrent pas, par exemple, Maliens parce qu'ils n'ont jamais vu le Mali dans leur vie*[114]*. Ils ne savent pas vraiment où ils sont et, en général, ils sont plutôt rejetés, ce sont*

[114] Il s'agit d'une particularité de la société française.

> *des mauvais, délinquants, etc. Là pour cette exposition, j'ai l'impression que ça apporte quelque chose. De se dire "Bon, je suis quelqu'un, moi j'apporte quelque chose à la France parce que j'ai mes origines, mes parents ont ces origines-là" »* (Marie, 6).

Elle vise à booster l'estime de soi des jeunes. Pour elle, l'exploration de l'identité et sa construction apparaissent comme un de ses rôles importants à travers la visite qu'elle anime. Son but ultime est *« d'installer plus ces jeunes […] qui sont d'origine, de leurs parents ou pas, mais d'origine étrangère »*. Elle paraît convaincue que l'exposition *Fashion Mix* pourra *« les conforter qu'ils ont leur place ici »* (*Ibid*., 22). Cela renvoie aux travaux de Hansen (1984) qui disait que les musées ont la capacité de renforcer l'identité culturelle des adolescents en leur offrant un vécu et des connaissances qui ajoutent une dimension à leur existence. D'après Marie, cela par la suite va contribuer à calmer la violence des jeunes. Donc aider les jeunes à trouver leur place dans la société est un des objectifs identitaires que cette conférencière essaie de mettre en place.

Les enseignantes, Raphaëlle et Nelly partagent le même avis. Raphaëlle se prononce autour de cet objectif :

> *« Quand même, avec Clichy-sous-Bois, ce sont des enfants de deuxième ou troisième génération, des enfants d'immigrés. C'est vrai qu'il y a cette problématique de positionnement "Est-ce que je suis français, est-ce que je suis étranger, est-ce que je suis les deux, etc. ?" et donc je voulais les amener à réfléchir à ça »* (Raphaëlle, 16).

Nelly amène au MHI ses élèves, dont une grande partie est issue de l'immigration, afin de leur faire *« comprendre leur histoire, l'histoire de leurs parents, de leurs grands-parents »* (Nelly, 4). Autrement dit, *« c'est vraiment montrer aux élèves…, pouvoir s'identifier, savoir d'où on vient »* (*Ibid*.). Il apparaît que la transmission de l'histoire familiale peut forger des identités. Cette professeure est bien consciente de cela et elle choisit ce musée pour amener ses élèves tous les ans. Alice, aussi, essaie de faire en sorte que les élèves aient un regard différent sur leur parcours, c'est-à-dire qu'ils réfléchissent autour de leur identité en tant qu'immigrants ou enfants d'immigrants.

Enfin, la politique de prise en charge des publics du MHI, notamment du public scolaire, est caractérisée par une vision d'intégration demandée aussi par les enseignantes-visiteurs.

- **Répondre aux besoins particuliers des visiteurs**

Le MHI semble ne pas faire d'effort pour s'adapter aux besoins particuliers des élèves-visiteurs issus de l'immigration, puisque son positionnement est de ne pas faire de présupposés envers les enfants et de les traiter tous de la même manière. Cela nous rappelle les débats actuels sur la citoyenneté et notamment l'axe de l'égalité-diversité (voir Janner-Raimondi *et al*, 2014) et l'effort de trouver la voie médiane entre les deux, c'est-à-dire respecter autrui et le reconnaître comme égal. Un exemple d'adaptation de l'action éducative à un besoin (physique) spécifique des visiteurs est le cas des élèves en fauteuil roulant qui ont participé à la visite guidée en étant membres égaux du groupe. Les activités éducatives prennent aussi en compte les besoins des enfants selon l'âge. Le contenu de la visite ainsi que le vocabulaire utilisé change ; d'autres sujets seront abordés avec les primaires et d'autres avec les lycéens.

8.1.4 Conclusion

L'analyse a démontré que les objectifs de l'action éducative du MHI recoupent ceux d'une éducation à la citoyenneté démocratique. Les documents officiels (travail prescrit) s'y réfèrent en tant que *« mission civique »* afin d'aider le visiteur à envisager son avenir dans un vivre ensemble. Concernant le travail dit, la seule personne qui ait parlé de citoyenneté, lors de nos entretiens avec les parties prenantes, est la responsable du Département Éducation. De son discours sur ses objectifs à travers l'action éducative du musée, Pauline nous fait comprendre comment elle définit la citoyenneté contemporaine en France. Elle dit que l'histoire de l'immigration explique comment les vagues migratoires ont abouti à une société diverse, une société française plurielle où chacun est censé comprendre l'autre, s'ouvrir à l'altérité, accepter la différence, être tolérant afin d'établir un vivre-ensemble. Ceci correspond aux objectifs de l'action éducative du MHI. Cependant, la même personne met l'accent sur le message que le musée souhaite passer à son public : faire comprendre que les apports venus d'ailleurs ont construit un *« patrimoine commun »* qui est la culture française. Avec ces propos, elle privilégie la culture nationale française et elle fait preuve d'un certain ethnocentrisme. Un conflit apparaît dans le discours de cette professionnelle.

Les droits des jeunes visiteurs au MHI, le droit aux savoirs et à la culture, sont considérés comme très importants. Le droit à l'expression libre des élèves n'a pas été toujours respecté, en pratique, même s'il a été attesté par les professionnelles lors des entretiens. En général, le respect des droits des élèves de la part des conférencières dépend des méthodes mises en place par ces dernières, puisqu'il n'y a pas de dispositif unique devant le public. Les obligations et les devoirs

des participants à l'action éducative du musée n'intéressent pas autant les professionnelles. Ils semblent préoccuper davantage les enseignantes. Grosso modo, les droits des enfants ou des adolescents semblent préoccuper les parties prenantes, quoique les obligations n'intéressent pas autant l'action éducative du musée. Pour ce qui est de la participation, les parties prenantes attestent son importance, mais la pratique n'est pas toujours satisfaisante au niveau des méthodes. Les séances d'observation, où la passivité des jeunes visiteurs était évidente, correspondent à des entretiens avec les enseignantes où ces dernières expriment leur déception. Enfin, en ce qui a trait au respect de la diversité, on observe une ambivalence, car les professionnelles se disent respectueuses de la diversité devant leur public à l'exception de la responsable dont les propos, lors de l'entretien, vont de l'autre sens, sans qu'elle le réalise forcément.

Les enseignantes qui visitent le MHI avec leur classe se fixent comme objectif le respect et la valorisation de la diversité tout au long de la sortie muséale et, notamment, en ce qui a trait aux immigrants. Les enseignantes reconnaissent l'importance des visites au musée pour l'éducation des citoyens démocratiques, dans le sens de créer un vivre ensemble où l'immigration sera valorisée en tant que génératrice de la société française plurielle. En outre, l'intérêt des enseignantes au développement des compétences, telles que la pensée critique, fait qu'elles se rapprochent davantage de l'éducation à la citoyenneté alors que les professionnelles du musée n'ont pas évoqué d'objectifs liés à des compétences.

In fine, la nécessité d'une éducation à la citoyenneté démocratique est implicitement reconnue par les professionnelles du MHI, puisque les objectifs des parties prenantes renvoient au modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Pourtant, des efforts restent à faire pour que ce modèle se réalise en pratique, lors des activités éducatives du musée. Il faut davantage de synchronisation pour que le modèle soit efficace, notamment en ce qui concerne les méthodes pédagogiques mises en place. On juge que la formation des professionnelles du musée qui animent les activités éducatives auprès du public scolaire (guides-conférenciers) doit être repensée.

8.2 Musée du Quai Branly

Le Musée du Quai Branly est un établissement public, *« chargé de donner leur juste place, dans les institutions muséographiques et scientifiques françaises, aux collections nationales d'œuvres représentatives des arts et des civilisations d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et des Amériques et aux*

connaissances scientifiques qui s'y rapportent » (décret, 2004, p.1). Placé sous la tutelle conjointe des ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Culture, il conçoit, réalise et gère un ensemble culturel original à caractère muséologique et scientifique, chargé de conserver et de présenter au public des biens culturels représentatifs des arts et des civilisations des quatre continents, de développer la recherche fondamentale et appliquée, d'expertiser, de rassembler, d'enseigner, de valoriser et de diffuser des connaissances relatives à ces arts, aux sociétés et civilisations qui les ont produits ou qui en sont les héritières, et de participer à l'effort national et international de préservation du patrimoine matériel et immatériel de ces sociétés (décret, 2004).

Il a été inauguré en 2006 par le président de la République, Jacques Chirac, dix ans après la décision, prise en 1996. Le MQB réunit les collections du département d'ethnologie du Musée de l'Homme, au Trocadéro, et celles du Musée des arts africains et océaniens de la Porte Dorée. Il est situé dans le 7ème arrondissement de la capitale française.

8.2.1 Le choix du MQB et sa mission éducative

Le Musée du Quai Branly a été compris parmi les établissements muséaux de notre recherche, car il répond à nos critères. En premier, le service de médiation et d'accueil, qui comprend dix (10) professionnels du musée ayant comme but de concevoir et de développer l'action éducative auprès du public scolaire, et qui témoigne de l'existence des buts éducatifs au sein du MQB. Même si le titre de ce service ne renvoie pas directement à l'éducation, ses activités ont une portée éducative. Le rôle éducatif du musée est attesté par les personnes interrogées. *« C'est relativement naturel pour un enseignant de venir avec sa classe dans un musée. La vocation pédagogique d'un musée l'a fait (sic) évidente pour la plupart des enseignants*[115] *»*, affirme Christine (4), chargée de la médiation Enseignants et Scolaires au MQB. Cela rend le travail de son service, qui vise à capter les différents publics vers le musée, plus facile. En 2013, le MQB a accueilli 1,3 million de visiteurs. Les élèves et les étudiants sont la catégorie la mieux représentée avec 22%, chiffre qui montre qu'un grand nombre d'enseignants choisissent ce musée pour amener leurs classes (rapport d'activité, 2013).

[115] Ce constat n'a pas toujours été une évidence. Un des premiers européens qui a affirmé l'importance de la visite des enseignants avec leur classe aux musées publics de Berlin a été l'allemand Adolf Reichwein (1989-1944) (Nikonanou, 2013).

Le travail conjoint du MQB avec trois professeurs relais, missionnés par les rectorats des académies de Paris et de Créteil, permet de créer des liens étroits avec l'Éducation Nationale. Christine présente un volet de sa mission qui est d'*« aider l'enseignant à traduire les codes, à interpréter les codes du musée en codes de classe. C'est là où on a un travail de médiation, qui est vraiment un travail de traduction, mais pas forcément d'une langue à l'autre, mais d'un univers à l'autre »* (36). Elle sous-entend le lien de l'enseignement scolaire avec l'expérience muséale. L'objectif du service pédagogique du musée est l'accompagnement des enseignants afin de mieux mettre en valeur le contenu du MQB auprès de leurs élèves. Le musée propose d'assister les enseignants et de leur faciliter l'accès aux collections (visites de sensibilisation, gratuité sur présentation du *Pass Éducation*[116]), leur adresse régulièrement une information ciblée (brochure, lettre d'information électronique et rubrique du site Internet) et met à leur disposition des outils spécifiques de médiation. Il s'agit des supports pédagogiques (documents issus des collections et des expositions, ressources, fiches, dossiers et modules multimédias, e-mallettes), gratuits et accessibles en ligne, qui permettent aux enseignants de concevoir un parcours d'éducation artistique et culturelle pour leurs élèves. Ces outils servent à aider l'enseignant à préparer la visite et à poursuivre l'activité en classe. Ils sont transposables en fonction de l'âge des enfants, de la discipline enseignée et du projet pédagogique de la classe. Des formations peuvent également être proposées aux enseignants par les conférencières du musée. Ainsi, le service de médiation essaie d'établir une relation d'accompagnement avec les enseignants. L'accompagnement des enseignants pendant toute la démarche d'une expérience muséale (préparation, mise en place de la visite et restitution en classe) est important de la part du service médiation.

De plus, le MQB propose aux groupes scolaires des visites des collections permanentes ou temporaires de façon autonome ou médiatisée sous forme de visite guidée, visite contée[117] ou

[116] Lancé en avril 2009, le *Pass Éducation* permet à tous les enseignants en activité dans les écoles et les établissements du second degré publics et privés sous contrat (école, collège, lycée) d'accéder gratuitement aux collections permanentes des musées et aux monuments nationaux français.

[117] La visite contée est une visite animée par un conteur professionnel, qui entraîne les enfants-participants à la découverte des cultures et des œuvres par le biais des contes traditionnels d'un des quatre continents (Afrique, Océanie, Amériques, Asie) ou autour du monde.

atelier[118]. Une des raisons qui attirent les publics scolaires est la grande variété de ces visites. C'est sur ces activités que nous avons mené notre travail de terrain.

Vérifier si les collections du MQB représentent des cultures diverses n'a pas été un travail difficile, car le sous-titre du musée *« Là où dialoguent les cultures »* témoigne de l'existence de plusieurs cultures dans les collections du musée. La chercheure connaissait déjà le contenu des collections qui sont représentatives des arts et des civilisations d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et des Amériques. Une première visite guidée dans le cadre de la *semaine d'accessibilité*[119] a été l'occasion de se mettre à nouveau en contact avec l'exposition permanente, voire le *Plateau des collections*.

Suite à notre demande par mail, le contact avec la personne chargée de médiation Enseignants et Scolaires s'est établi. Au MQB nous avons mené sept (n=7) entretiens, quatre (4) avec des professionnelles du musée et trois (3) avec des enseignants, ainsi que dix-huit (18) observations pendant la période de décembre 2014 à mai 2015.

8.2.2 Les objectifs des activités éducatives du MQB pour le public scolaire

La Partie 8.2.2 va répondre à la question de recherche (Q1) : *quels sont les objectifs des parties prenantes à travers la participation des élèves à l'action éducative du musée ?* Les résultats présentés ici proviennent de l'analyse des données collectées à travers les entretiens, les observations et les documents (site Internet, décret de création du musée, rapports d'activité, brochures et publications dans la presse). Les catégories d'objectifs établies suite à l'analyse des entretiens avec les professionnelles du MQB, sont présentées dans le Tableau 10 suivant.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Apprendre et reconnaître l'histoire des continents extraeuropéens (l'histoire des explorations et des découvertes, des relations entre l'Europe et les autres continents)	Déconstruire des clichés autour des cultures extraeuropéennes Construire son regard
	Connaître et reconnaître l'histoire de l'art extraeuropéen (les techniques artistiques, la tradition orale et écrite)	

[118] Lors de l'atelier au MQB, il y a un passage dans les collections devant les vitrines présentées par une conférencière et une activité pratique en salle d'atelier, qui va être, soit de la peinture ou du modelage, soit une pratique musicale, etc.

[119] Pendant la *semaine de l'accessibilité,* le MQB propose gratuitement des activités et événements à tous les visiteurs, toutes tranches d'âges confondues, notamment aux personnes en situation de handicap.

	Découvrir des cultures diverses (leurs caractéristiques sociales et artistiques, leur évolution dans le temps)	sur le monde Ouvrir ses horizons
	Connaître les différences et les points communs entre les cultures - faire des parallèles avec la société française - se rendre compte de la relativité des notions selon la culture	
Objectifs affectifs	Susciter des émotions	Vouloir revenir au musée
	Avoir du plaisir émotionnel	
	Avoir du plaisir intellectuel	
	S'approprier le musée	
Objectifs liés à la participation	Manifester de l'intérêt	
	Créer un échange entre les élèves et le guide	
	Activer les sens	
	Participer aux débats	
	Se responsabiliser pendant la visite	
Objectifs sociaux, culturels et citoyens (savoir et compétences)	Découvrir et valoriser la diversité culturelle	S'ouvrir à l'autre Se former en tant que citoyen
	Réfléchir son rapport à l'autre et au différent - développer le dialogue des cultures	
	Développer la curiosité envers l'autre (compétence)	
	Se poser des questions sociales	
	Exercer son droit à la culture	
Objectifs liés à l'identité	Se poser des questions autour de l'identité	Construire son identité
	Découvrir ses goûts	
	Se rendre compte combien l'altérité est essentielle à la construction de l'identité	
Objectifs liés à l'imagination	Développer son imagination	

Tableau 10 : Catégories d'objectifs MQB (professionnelles du musée)

L'analyse a relevé que les objectifs cognitifs des activités éducatives ne sont pas prioritaires pour la plupart de professionnelles du MQB. Selon Christine, en charge de la médiation, les élèves *« n'ont rien appris, ce n'est pas grave. Ils ne sont pas là pour apprendre par cœur ce que dit l'intervenant*[120] *»* (40). *« Il n'y a pas besoin de partir avec beaucoup de connaissances »* (14), dit Odette, conférencière qui s'investit dans la conception des activités au MQB. Même si, pour Christine, les connaissances ne sont pas prioritaires, elle se réfère quand même à des objectifs cognitifs liés à l'histoire. Un exemple qui illustre cette approche particulière est le suivant :

> *« Rappeler, à la fois, l'histoire des explorations et des découvertes, des relations entre l'Europe et les autres continents et rappeler aussi que ces*

[120] Les intervenants du MQB sont des guides-conférenciers, des conteurs et des musiciens (pour les ateliers de musique).

continents n'ont pas attendu la rencontre avec l'Europe pour avoir une histoire » (Christine, 30).

Pour elle, *« la dimension historique est extrêmement importante »* (30). Par exemple, devant les objets que certains élèves connaissent déjà grâce à leurs racines, Christine propose de *« donner des éléments d'historicité, de changement de contexte, etc., voir un peu comment est-ce que cela [l'objet] s'est adapté à la vie en France »* (26). Comme le disait son directeur, S. Martin, le MQB permet aux visiteurs européens d'explorer la présence du monde non européen dans leur vie quotidienne. Néanmoins, les propos des professionnelles, notamment ceux de Christine, renvoient à une vision ethnocentrique qui tend à privilégier la culture française.

Parlant de l'importance de l'historicité, la conférencière Camille explique sa volonté de montrer aux visiteurs l'évolution d'une tradition dans le temps. Elle donne comme exemple les jumeaux chez les Yorubas, une société du Bénin, et l'évolution de la notion de différence qui varie, *« parce qu'au départ, c'est considéré comme quelque chose de négatif et finalement de quelque chose de positif* [121]*»* (52). Du coup, elle trouve intéressant de montrer aux élèves que les traditions culturelles évoluent et qu'aucune n'est pure. *« L'idée qu'il n'y a pas de pureté, qu'on peut faire évoluer les traditions. Ce n'est pas quelque chose qui est ancré. Je pense que c'est fondamental. Je pense que c'est quelque chose, dont nos sociétés, dont toute société a besoin »* (52), dit-elle au regard de cet exemple.

Un objectif qui a été souvent attesté par les professionnelles du MQB, c'est de connaître des cultures diverses. Camille nous explique son objectif lors de l'entretien : *« On va partir à la découverte d'autres cultures par le biais des productions artistiques, par le biais des œuvres, on va voir ce que ces œuvres nous disent, ainsi que des cultures qui les ont fabriquées »* (30). Christine évoque le même objectif, c'est-à-dire d'*« aller un peu plus loin et voir les contextes d'utilisation, les rituels et les croyances associés »* (30), par exemple, parler des récits de création, des cosmogonies. Ici elle se réfère aux deux approches qui caractérisent le musée, l'approche artistique-esthétique et l'approche anthropologique. Son objectif est de mettre en valeur la beauté des objets d'art (aspect esthétique), mais aussi *« de croiser les regards sur les œuvres et donner une vraie place à la parole d'origine de ces œuvres »* (24), non seulement du point de vue de l'historien de l'art, mais aussi d'un côté anthropologique. D'autres conférencières nous ont dit qu'il s'agit d'un passage de l'ethnologie à l'anthropologie.

[121] La conférencière présente les statuettes Yoruba du 19ème siècle, représentant des jumeaux, un garçon et une fille. Chez les Yorubas, la notion de jumeau est très développée.

Pour le service médiation, il est important de *« faire en sorte que la visite ne soit pas totalement instrumentalisée par [le projet de l'enseignant] et par sa dimension scolaire et qu'on soit quand même dans une visite du musée, c'est-à-dire un endroit de plaisir, […] qu'on va voir de belles choses, on va dire des choses intéressantes »* (Pauline, 26). Toutes les professionnelles du musée qu'on a interrogées insistent sur l'objectif de faire en sorte que les jeunes visiteurs trouvent du plaisir lors de la visite au MQB. Cet objectif est prioritaire. Les objectifs moins attestés sont liés à la construction de l'identité des jeunes visiteurs, au développement de leur imagination, leur créativité et leur curiosité, ainsi qu'à l'exercice de leur droit à la culture (voir Tableau 27 de l'Annexe 2).

Le Tableau 11 qui suit illustre les réponses des enseignants interrogés sur leurs objectifs lors d'une visite-conférence au MQB avec leurs élèves.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Apprendre l'histoire de l'art extraeuropéen	Ouvrir ses horizons
	Découvrir des cultures diverses (leurs caractéristiques sociales et artistiques)	
	Placer la pratique culturelle et artistique dans son contexte	
	Connaître les différences entre les cultures - se rendre compte de la relativité des notions selon la culture	
	Créer des liens entre les disciplines	Donner du sens aux apprentissages
	Sortir du cadre scolaire	
Objectifs affectifs	Avoir du plaisir émotionnel	S'épanouir
Objectifs liés à la participation	Participer activement	
	Manifester de l'intérêt	
	Échanger - participer aux débats	
	Se responsabiliser (avoir un rendu, une production)	
Objectifs sociaux, culturels et citoyens (savoirs et compétences)	Se poser des questions sociales, culturelles et citoyennes	Se préparer à l'exercice de la citoyenneté
	Valoriser la diversité culturelle	Être tolérant
	Fréquenter des lieux culturels et artistiques	Déconstruire ses clichés concernant les musées
Objectifs identitaires	Se poser des questions autour de son identité	Construire son identité personnelle et collective
Objectifs liés à des compétences	Discernement	Développer une réflexion argumentée
	Esprit critique	
	Curiosité	Être mieux équipé dans la société
	Esprit d'équipe	
Objectifs liés à la cohésion de classe	Améliorer les relations entre les élèves	

Tableau 11 : Catégories d'objectifs MQB (enseignants)

Les enseignants qui visitent le MQB avec leurs classes dans le cadre d'une activité de médiation culturelle ont principalement des objectifs cognitifs. Précisément, Loïc, professeur de mathématiques dans un lycée de banlieue parisienne, espère que la visite permettra d'*« amener des connaissances »* et ainsi, d'*« apprendre beaucoup de choses »*. Il tend à relier la visite-conférence de l'exposition *Tatoueurs-Tatoués*[122], qu'il a suivi avec ses élèves, avec la vie scolaire, notamment les examens :

> *« Pour le bac, en histoire-géo, en philosophie… Cela [la visite] peut leur donner un petit argument supplémentaire, même en sciences sociales »* (Loïc, 31).

Pour les professeurs, le rapport avec le cours est un critère important dans le choix de l'activité muséale. Par exemple, sa collègue, Fanny, professeure de philosophie dans le même lycée, vise, à travers la visite au MQB, à apporter une réflexion liée à son cours : *« Qu'ils réfléchissent un peu avec un matériel conceptuel dans mon cours »* (23). Avant sa venue au musée, elle avait animé une séance sur la symbolique du tatouage selon les cultures, la technique, l'aspect traditionnel et culturel, thématiques sur lesquelles elle souhaitait travailler. Pour elle, le musée peut fonctionner comme *« support »* au cours de philosophie, ainsi qu'aux autres cours. Autre exemple, l'atelier *Marionnettes* se fait souvent dans le cadre du cours des sciences à l'école élémentaire pour étudier la lumière et les ombres. Dans ce cas, selon les institutrices, les objectifs sont principalement cognitifs, alors que la visite autonome que les professeurs décident de réaliser avant d'assister à l'atelier a comme objectif le plaisir des enfants.

Pour Aurélie, professeure documentaliste dans un lycée du 93, les visites scolaires au musée *« répondent à la fois aux objectifs interdisciplinaires, mais aussi à des objectifs disciplinaires »* (4). Pourtant elle met l'accent sur l'interdisciplinarité qui est concrétisée par une sortie scolaire muséale. C'est son statut de documentaliste qui lui permet de voir les enseignements sous cet angle, contrairement à ses collègues. Vu que l'interdisciplinarité est considérée comme fondatrice par le Ministère de l'Éducation nationale, Aurélie essaie de *« donner du sens aux apprentissages »* (4) à travers des projets interdisciplinaires, qui comprennent des visites au musée et aux autres lieux culturels et artistiques[123]. De tels projets sont enrichissants pour les

[122] Il s'agit d'une exposition temporaire du MQB qui a duré du 6 mai 2014 au 18 octobre 2015.

[123] Le projet dans le cadre duquel elle a fait la visite au MQB portait le titre *France et immigration : deux siècles d'histoire* et comprenait aussi des visites au Musée de l'Histoire de l'Immigration et aux Archives Nationales de la Seine-Saint-Denis.

élèves, ainsi que pour les enseignants - certains n'ayant pas l'habitude d'aller au musée non plus - , car ils font *« [faire] tomber les barrières entre les disciplines »* (*Ibid*., 16). Aurélie le dit très bien : *« Plus on trouvera des liens, plus l'élève trouvera du sens »* (*Ibid*., 16). Elle insiste sur le fait que le musée peut contribuer dans cette direction.

Selon Aurélie, amener les élèves au musée *« a des conséquences qui impactent même leur formation, leur rapport à l'école, leurs contenus disciplinaires, leur préparation aux examens. Cela a un enjeu général très très fort qui touche énormément de points. C'est assez clair »* (4). Il apparaît que la sortie au musée a des bénéfices au niveau des connaissances dans deux sens : à court terme, notamment des savoirs spécifiques concernant les examens ou le baccalauréat et, à long terme, des savoirs généraux pour ouvrir les horizons des élèves.

Pour Loïc, l'objectif est de *« les intéresser à voir aussi […] des origines [du tatouage], par exemple des origines religieuses, des symboles de protection »* (13)**.** Cela rentre dans le domaine de l'histoire de l'art et est aussi lié à l'objectif de placer la pratique culturelle et artistique dans son contexte sous un double angle social et historique :

> *« Le MQB amène une dimension sociale, en plus avec une perspective historique qui est intéressante pour ces élèves »* (Loïc, 7).

L'observation n° 10 a montré que l'aspect historique des œuvres n'a pas attiré l'intérêt des élèves sur place. C'est leur professeur qui considère comme important le développement de la culture historique des jeunes. Il rajoute :

> *« L'exposition sur le tatouage est parfaite parce que ça parle, à la fois, un petit peu de santé, mais surtout des origines sociologiques, religieuses, ethniques aussi du tatouage et ça les fait travailler un petit peu »* (Loïc, 7).

Nous constatons que, pour lui, il est important de connaître l'histoire (origines), les usages (religieux, etc.), ainsi que le rapport au présent (parler de la santé). En outre, Fanny, apporte des arguments qui renforcent cet objectif des enseignants :

> *« Moi, je pense que l'intérêt principal aussi du MQB c'est que c'est une approche anthropologique, culturelle. Ce n'est pas juste artistique, au sens esthétique »* (Fanny, 38).

Une autre finalité du musée évoquée par les enseignants est la découverte des cultures et des sociétés diverses. Les phrases de Loïc qui esquissent cet objectif sont :

> *« De voir ce qui se passe dans d'autres sociétés, dans d'autres continents, etc. »* (7).
>
> *« Qu'au musée on leur montre des pièces qui viennent d'ailleurs »* (29).
>
> *« De parler, du coup, de l'organisation de la société, que ça soit en Afrique noire, en Asie du Sud-Est, en Amérique du Sud »* (41).

Cet objectif sera analysé en détail lors de la présentation de la sous-catégorie de l'ECD dédiée à la valorisation de la diversité culturelle. Les enseignants ont aussi fait référence au développement des compétences (discernement, pensée critique, curiosité) suite à la visite au musée, ainsi qu'aux objectifs liés à la construction de l'identité de l'élève ou à sa relation avec ses camarades en classe. Enfin, l'ouverture culturelle semble être un des objectifs auquel les enseignants accordent une importance particulière.

Synthèse et comparaison des idées des deux groupes

Suite à l'analyse des données, nous avons tiré de grandes lignes concernant les objectifs de l'action éducative du MQB comme elle est vue par les personnes impliquées. Les données recueillies par les entretiens sont enrichies et comparées à celles que nous avons collectées à travers les documents officiels et les observations des pratiques.

Les guides-conférencières du MQB ne mettent pas l'accent sur l'acquisition de connaissances de la part des jeunes visiteurs. Elles semblent suivre le positionnement du service médiation qui est de seulement contextualiser culturellement et socialement les œuvres. Cet objectif, voire la mise en contexte des œuvres exposées et des pratiques culturelles abordées par la guide lors de l'activité au musée, est attesté par toutes les professionnelles du MQB. Leur but ultime, comme le témoigne le sous-titre du musée, est d'amener les élèves à découvrir diverses cultures afin de créer un dialogue interculturel. Pour ce faire, les conférencières utilisent une stratégie de parallèles et de comparaisons entre les pratiques culturelles et artistiques de la culture présentée au musée et de la culture du visiteur qui représente l'Europe, continent non inclus dans les collections. Les documents officiels du MQB insistent également sur la valorisation de la richesse culturelle et artistique des continents non européens.

De l'autre côté, les objectifs des enseignants à des fins de connaissances semblent importants, puisque les visites sont toujours liées à une ou plusieurs disciplines scolaires. La visite au musée est conçue comme support à l'enseignement. Pourtant la priorité est la découverte des autres cultures afin d'ouvrir les horizons des jeunes, objectif qui recoupe l'objectif des professionnelles du MQB.

Nous avons constaté une deuxième divergence entre les réponses des deux groupes des personnes interrogées concernant leurs objectifs. Cette fois-ci, elle est liée au plaisir de l'élève-visiteur pendant et après l'action éducative. Pour les professionnelles du musée, *« le plaisir est fondamental dans une visite au musée »* (62), comme le dit Camille, conférencière au MQB, afin de convaincre les élèves de revenir ultérieurement. Il s'agit d'une catégorie d'objectifs très importante, puisque toutes les professionnelles du musée l'ont évoquée, en faisant référence au plaisir émotionnel et intellectuel. Il apparaît que la première expérience muséale est déterminante sur la vision future de l'enfant pour les musées. En revanche, pour les enseignants qui semblent privilégier d'autres catégories d'objectifs, le plaisir n'est pas si prioritaire.

Il apparaît que les objectifs et les scénarios des visites ou des ateliers sont donnés par le musée et les guides-conférencières s'y tiennent. Le service de médiation détermine le contenu à voir et, en conséquence, guide leur action en brimant ainsi un peu leur autonomie. Néanmoins, au niveau de méthodes pédagogiques, elles font des choix personnels non dictés par la direction, mais pertinents pour elles. Pour ce qui est des objectifs méthodologiques, la participation active des visiteurs lors de la visite au musée est cruciale pour toutes les professionnelles interrogées. Le musée semble faire un grand effort pour que la visite muséale soit active pour les jeunes visiteurs, les enfants et les adolescents. La participation active des visiteurs dans le cadre du MQB se résume à la description des œuvres de la part des élèves, au dialogue entre les participants suscité par des questions ouvertes posées par la conférencière et à la fabrication d'objets lors des ateliers. Pourtant, les conférencières ne l'exercent pas toutes en pratique. Les observations ont montré que, même si les professionnelles du musée attestent vouloir animer des visites où les participants seront actifs, dans la pratique ce n'est pas toujours le cas. Les jeux de rôle, qui est également une bonne pratique participative, ne sont utilisés que par une seule conférencière. Les enseignants, eux, considèrent comme essentielle la participation active des élèves lors de la visite et ils sont déçus quand les pratiques de la conférencière ne correspondent pas à leurs attentes d'une expérience active, sous forme de débats, par exemple.

Faire preuve d'un véritable dialogue entre les cultures est effectivement le but ultime du MQB. L'action éducative, d'un côté, permet l'interaction entre les gens de cultures européennes et non européennes, entre les gens de cultures non européennes et la familiarisation avec les points communs et les différences entre ces cultures. De l'autre côté, un dialogue se crée entre l'élève français ou européen et l'objet représentant une culture autre. Ce dialogue présuppose la curiosité envers la différence, la rencontre de l'élève avec l'autre, et, idéalement, a comme résultat l'ouverture à l'altérité et la réflexion sur son apport à autrui. Le dialogue interculturel semble être un élément transversal au MQB, comme l'attestent toutes les professionnelles et les documents officiels. Déclencher des questions chez les jeunes visiteurs autour de l'autre, de la diversité culturelle et de la subjectivité des notions selon la culture est aussi un objectif attesté par les acteurs interrogés. Puisque le musée met en place plusieurs activités à caractère transversal, où les visiteurs suivent le fil à travers les quatre continents à partir d'un seul sujet (la différence, la beauté, le mariage, etc.), l'objectif des conférencières est de valoriser la subjectivité des notions selon la culture.

Les enseignants interrogés ont comme priorité le déclenchement des questions sociales, culturelles et citoyennes actuelles à travers la visite au MQB. Leur intérêt est général et ne signifie pas forcément la valorisation de la diversité ou le dialogue interculturel. Ils n'attendent pas une simple présentation du contenu de l'exposition, mais la portée d'une réflexion de la part des élèves. En outre, les enseignants évoquent comme objectif majeur l'ouverture culturelle déployée par la fréquentation du patrimoine. Le discours des professionnelles du musée le reflète aussi.

Les objectifs identitaires semblent aussi être importants, dans le sens que les professionnelles du MQB considèrent que le jeune a besoin de se mettre en relation avec l'autre pour mieux se connaître soi-même. Le MQB donne cette opportunité aux jeunes visiteurs, puisqu'une visite permet aux élèves de se construire en dialoguant autour d'un objet avec des élèves d'autres origines culturelles. Pourtant les documents officiels ne font aucune référence à la contribution de la visite muséale à la construction de l'identité de l'enfant. Pour les enseignants, la visite au musée vise à initier des questionnements liés à l'identité de la personne-visiteur, notamment pour des adolescents issus des familles d'origine étrangère.

In fine, les objectifs liés au développement créatif des jeunes visiteurs ne sont pas souvent attestés par les professionnelles du MQB même s'ils sont présents. Les enseignants n'ont pas du tout fait référence à cette catégorie. Ils ont, par contre, privilégié une catégorie peu rapportée par

le premier groupe des personnes interrogées, celle des compétences : le discernement, la curiosité et l'esprit d'équipe. La curiosité envers l'autre et l'imagination sont les seules compétences qui semblent intéresser l'action éducative du musée. Un objectif évoqué par les enseignants et non pas par le personnel du musée c'est la cohésion de la classe, c'est-à-dire l'aspect relationnel. Les professeurs s'attendent à ce que la sortie scolaire puisse avoir des effets dans ce sens-là.

Après avoir vu la gamme d'objectifs de deux groupes de personnes impliquées dans la réalisation de l'action éducative du MQB, nous allons continuer la présentation des résultats de notre deuxième question de recherche.

8.2.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif de l'action éducative du MQB ?

Pour répondre à la deuxième question de recherche - e*st-ce que les parties prenantes se fixent comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative muséale ?* (Q2) -, les données ont été analysées selon le protocole de la Figure 3. La première hypothèse (H_y1) que nous cherchons à valider à travers l'analyse des documents et des entretiens est : *les parties prenantes se fixent comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative du MHI.* Ensuite, la triangulation qui est mise en place avec l'aide des observations des pratiques éducatives nous permettra de répondre à la deuxième hypothèse (H_y2) - *Il y a une continuité entre le travail prescrit, le travail dit et le travail réel en ce qui concerne les activités éducatives des musées.* Suite à l'analyse, nous avons eu les résultats suivants.

La conférencière Camille a été la seule professionnelle du MQB à parler de la mission de l'institution muséale dans la formation des citoyens, en disant que le musée peut aider le jeune visiteur à *« se former aussi en tant que citoyen »* (10). Lors de notre entretien, elle a montré avoir pris conscience de toutes les catégories du protocole, sans autant faire une référence directe à l'ECD dans son *verbatim*.

Les enseignants, eux, n'ont pas comme priorité d'éduquer à la citoyenneté démocratique lors de leur visite au musée. Une seule enseignante, Aurélie, a pointé l'importance de la formation des citoyens, ainsi que des compétences à titre de citoyen que les jeunes sont censés développer. Le lien de son projet pédagogique[124], qui impliquait la visite au MQB, avec l'éducation civique

[124] Le projet dans le cadre duquel elle a fait la visite au MQB portait le titre *France et immigration : deux siècles d'histoire* et comprenait aussi des visites au Musée de l'Histoire de l'Immigration et aux Archives Nationales de Seine-Saint-Denis.

témoigne qu'elle privilégie certains aspects de l'ECD lors d'une expérience muséale. Ce rapport entre la sortie au musée et l'éducation civique est attesté par cette professionnelle et fixé à l'écrit dans son dossier de présentation du projet culturel et artistique. Un de ses objectifs est de *« se préparer à l'exercice raisonné de la citoyenneté politique, économique, sociale et culturelle »* (Aurélie, 8). *« Initier l'élève à une réflexion sur les questions qui renvoient à la responsabilité individuelle et collective du citoyen face aux grands enjeux sociaux du monde actuel »* (*Ibid*., 8) est encore un objectif d'Aurélie et de son équipe[125] qui a monté le projet dans le cadre du dispositif « parcours culturel'[126] proposé par la DAAC. *« Sortir [les élèves] au musée, ça a des conséquences qui impactent […] sur la vie du citoyen »* (*Ibid*., 4), souligne-t-elle. D'après Aurélie, la fréquentation des musées, dans le cadre de la vie scolaire, peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

En effet, les propos des deux groupes de personnes interrogées comprennent des références aux catégories du modèle de l'ECD, présentées comme suit. Aussi, les documents officiels et les observations des pratiques éducatives nous ont fourni des données qui répondent à cette question de recherche. Les segments qui correspondent à chaque catégorie sont par la suite classés et analysés selon la catégorie d'objectifs à laquelle ils appartiennent.

<u>Dimension 1 : Droits et devoirs</u>

Les **droits** de jeunes visiteurs :

- **Droit aux savoirs et à la culture**

Le fait que le musée puisse promouvoir le droit des élèves aux savoirs n'a pas été directement attesté par les personnes interrogées comme objectif de son action éducative. Seule Odette, conférencière qui s'investit aussi dans la conception des activités au MQB, reconnaît que les

[125] Dans le cadre du parcours culturel, Aurélie, avec trois enseignants de discipline de son lycée, a rédigé un dossier qui inclut, entre autres, les objectifs du dispositif. Cette phrase provient du dossier qu'elle avait sous les yeux au moment de l'entretien.

[126] Le parcours d'éducation artistique et culturelle est un dispositif conjointement piloté par la DAAC et les acteurs éducatifs territoriaux et a comme objectif de contribuer à l'égalité des chances en donnant à chacun l'accès à l'art et à la culture. Parmi les objectifs du volet *À la découverte des musées*, il y a :

- Amener les élèves à découvrir les différentes faces des musées afin de donner envie de les fréquenter.
- Connaître un musée par une appropriation active et critique, à la fois individuelle et collective.
- Dialoguer avec des professionnels de ce lieu et en connaître les différents métiers.

http://www.ac-bordeaux.fr/cid89189/les-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-pour-l-annee-2015-2016.html (consulté le 11 septembre 2015)

élèves ont tous les capacités de voir, de comprendre et d'interpréter une œuvre. Son objectif semble être d'assurer l'égal accès de tous aux savoirs. La visite *Différences*[127] renvoie au droit de tous à la connaissance, car les personnes en situation de handicap (PSH) mental ou physique sont invitées à participer à cette activité afin de connaître les différentes cultures du monde. Les conférencières qui animent cette visite se disent favorables au droit des visiteurs à l'accès aux savoirs et à la culture. Leurs discours le témoignent d'une manière implicite. Néanmoins, dans la pratique, la visite ne se fait pas en activant tous les sens pour des raisons pratiques : les groupes scolaires des 30 élèves ne peuvent pas tous toucher les œuvres, puisque cela prendrait trop de temps durant une visite d'une heure et cela risquerait d'avoir des conséquences sur les œuvres. Toutefois, déjà le fait que les scolaires visitent ce lieu culturel et artistique assure leur droit à la connaissance et à la culture. En même temps, toutes les personnes interrogées reconnaissent le rôle éducatif du musée et l'opportunité qu'une telle institution peut offrir en matière de connaissances sur le monde, notamment le monde extraeuropéen qui est présenté au MQB.

La gamme d'activités pédagogiques proposées au public scolaire au MQB est très large. L'offre comprend des visites guidées avec vingt-cinq thèmes distincts. En 2014, 1003 groupes ont participé à ces activités (visites contées et ateliers) ce qui représente un total de 24713 visiteurs (rapport d'activité, 2014). L'ensemble des interventions hors les murs[128], notamment les activités pour le public en situation de handicap psychique, mental, physique ou les interventions dans les prisons témoignent de la volonté d'assurer le droit à la culture pour tous. Le musée s'intéresse à *« ce qu'on appelle le 'champ social', c'est-à-dire les personnes qui sont en situation de faiblesse économique, culturelle ou sociale qui n'ont pas forcément les moyens ni même l'idée de venir au musée, les personnes en situation de handicap évidemment - comme on les met à l'honneur pendant cette 'semaine d'accessibilité'- les personnes sous main de justice qui sont en prison ou au centre judiciaire »* (4), nous explique Christine du service de médiation. À travers son action éducative, le MQB assure l'accès de tous à la culture en donnant l'opportunité à tout individu de

[127] La visite *Différences* en étant adaptée aux visiteurs en situation de handicap (moteur, visuel, auditif, mental ou psychique) aborde *« la question de la représentation et de la gestion sociale de la différence (sociale, religieuse, physique, sexuelle) dans les cultures du monde »* (rapport d'activité, 2014, p.108).

[128] En 2014, le musée a poursuivi son action hors-les-murs et est allé à la rencontre de nouveaux publics grâce à l'installation des *Ateliers Nomades* à Clichy-sous-Bois et à Montfermeil. Ce genre d'activités datent des années 1940 à Glasgow en Écosse où le 'School Museum Service' organisait des expositions ('outreach actions') dans les différents quartiers de la ville.

visiter un lieu culturel et artistique. Ces initiatives hors les murs sont menées par le musée *« dans un souci de démocratisation culturelle »* (rapport d'activité, 2013, p.106).

La référence la plus directe à cette sous-catégorie appartient à Ursula, conférencière, qui en accueillant les élèves, a posé une question qu'aucune autre conférencière n'a posée : *« À qui appartient le musée ? »* (observation n° 15). La réponse, *« À nous tous, à la nation »*, réponse qu'aucun élève n'a su donner - il s'agit des collégiens -, fait preuve de la volonté de cette guide de promouvoir le droit de tous à la culture. Elle a voulu aussi que les élèves réalisent qu'ils ont le droit d'accès à tout monument culturel. Le rapport d'activité de l'année 2008 dit clairement que la mission du musée est de valoriser et de promouvoir l'accès au patrimoine européen pour les citoyens européens et notamment pour les jeunes (p.130). La conférencière Odette, par sa méthode pédagogique avec les enfants autistes ou des non francophones, vise à assurer le droit de tous à la culture (voir 'Politique des publics fondée sur l'intégration').

Les enseignants interrogés mentionnent l'appropriation du droit à la culture par les jeunes qui, eux-mêmes, n'iraient pas forcément aux musées. Ces enseignants ne cessent de nous rappeler que leurs élèves, venant des familles pauvres ou des commissions modestes, sont privés de ce droit. Pour eux, le rôle de l'école est d'investir dans des sorties scolaires dans des lieux de culture. Les enseignants confirment la mission du MQB d'exercer le droit à la culture des jeunes et ils essaient de mettre en place des dispositifs étatiques, tels que le parcours d'éducation artistique et culturelle, en partenariat avec les musées, afin de faciliter l'égal accès de tous les élèves à la culture. Souvent les sorties muséales sont gratuites pour le public scolaire, notamment si elles ont lieu dans le cadre d'un projet soutenu par l'État, comme dans le cas du lycée de Châtenay-Malabry. Selon un professeur de ce lycée, la visite au musée *« leur permet de sortir un petit peu de leur univers très formaté »* (Loïc, 7) et d'ouvrir leurs horizons. Aurélie, qui est la personne de référence 'culture' dans son lycée, insiste sur le fait que l'ouverture d'esprit *« c'est ça qui compte le plus ! ». « C'est d'ouvrir les œillères qu'on peut tous avoir »*, dit-elle (24).

Souvent les enseignants ont fait référence à l'ouverture culturelle, c'est-à-dire *« le fait de les sortir et les amener dans ces lieux-là en sachant, encore une fois, que ce ne sont pas des élèves aguerris, habitués. Ça peut être assez violent, d'ailleurs, pour eux, parce qu'ils partent quand même du postulat inconscient que ce n'est pas pour eux. Donc, « Pourquoi on va là-bas ? Ce n'est pas pour nous. Ce ne sont pas des lieux pour nous ». Parce qu'ils ne les ont jamais fréquentés, parce que c'est Paris, parce que c'est la culture. Ils ont une espèce de... Ce n'est pas un rejet, mais ça ne leur viendrait pas à l'idée »* (8), explique Aurélie. Elle vise ainsi à

déconstruire les clichés des élèves sur les musées, voire à démonter leur résistance et leur *a priori*. Elle a décidé, donc, de monter un projet culturel artistique et d'effectuer des visites muséales avec conférencier. *« L'objectif majeur de ce dispositif étant de sortir les élèves de l'établissement au moins trois fois. C'est ce qui est imposé : au moins trois sorties dans des lieux où, d'eux-mêmes, ils n'iraient pas forcément »* (4), souligne-t-elle. Par ailleurs, Aurélie est convaincue que le rôle de l'école est d'ouvrir les élèves à la culture pour deux raisons. Premièrement, l'ouverture culturelle est dans les textes règlementaires du Ministère de l'Éducation nationale et, deuxièmement, elle participe à la formation des citoyens. Ainsi, la fréquentation des musées dans le cadre de la vie scolaire contribue à la promotion de la citoyenneté (voir Partie 3.3.3).

Fanny, qui est d'accord avec sa collègue, veut montrer aux élèves que le musée n'est pas élitiste. De même, d'après Loïc, *« le but c'est vraiment de les ouvrir à la culture, de les amener dans le musée pour voir que nous, on y va. Il n'y a pas que des intellos, de vieilles mémés. On peut aussi y trouver des choses intéressantes. C'est surtout pour ça. Pour leur donner cet accès à la culture »* (31). Pourtant, selon lui, *« la culture ce n'est pas toujours quelque chose de facile, qu'on peut exploiter dans la minute même »* (33), mais il faut du temps et de la maturité de la part du récepteur. Fanny insiste sur la nécessité de viser des objectifs culturels, car l'expérience muséale *« va leur donner des exemples pour l'ouverture à la culture ». « Ça, c'est sûr. Ils pourront l'utiliser »,* dit-elle (32).

Pour les enseignants donc, sortir hors des murs de l'école pour fréquenter des lieux culturels et artistiques est assez important. Aurélie l'exprime bien en disant que *« si l'école ne le fait pas pour ses élèves dont les familles ne fréquentent pas les musées, personne ne le fera. Donc, c'est encore plus important pour nous d'essayer »* (4). Souvent, quand ils ont fini la visite-conférence, les enseignants donnent aux élèves la liberté de voir le musée de manière autonome ou de visiter les alentours du musée - puisqu'il s'agit des groupes scolaires qui viennent des banlieues. Dans ce cas, *« si on les laisse et ils restent, on a gagné. Déjà, ils sont curieux. Peut-être qu'ils iront, dans cinq ans, peut-être dans un mois »* (31), explique Loïc. Il apparaît que son objectif est qu'ils reviennent au musée et qu'au final ils s'approprient leur droit à la culture que l'école elle-même a des difficultés à leur offrir :

> *« En les amenant dans des lieux qu'ils ne fréquentent pas, on peut réussir cette ouverture culturelle. […] Pour ouvrir, pour déconstruire, pour faire réfléchir,*

> *pour ces questions-là il n'y a que comme ça. En classe, de toute façon, ce n'est pas… C'est dans les programmes, mais c'est un peu compliqué »* (Aurélie, 24).

Effectivement, elle aperçoit le musée comme un outil d'ouverture culturelle et comme un support au rôle de l'école. La *« découverte d'un lieu de la culture française »* (*Ibid.*, 28) en parallèle avec le travail sur une thématique liée aux disciplines scolaires signifie une double réussite pour cette professionnelle.

Cette catégorie de l'ECD est souvent évoquée par les parties prenantes sous l'appellation de l'ouverture culturelle ou de la fréquentation des musées. Il s'avère ainsi que le droit aux savoirs et à la culture est considéré comme un objectif important pour les deux groupes de notre population.

- **Liberté d'expression et de pensée**

En général, au MQB, l'élève est libre de s'exprimer lors de la visite. La conférencière pose des questions et attend des réponses, mais ces réponses ne sont pas prédéterminées par le cadre scolaire, puisqu'à l'école, on n'enseigne pas l'histoire de l'art extraeuropéen présentée au musée. Donc, les élèves ne sont pas supposés connaître au préalable ce que l'intervenant demande et ils se sentent plus à l'aise pour s'exprimer devant leurs professeurs et leurs camarades. Mathilde, guide-conférencière spécialisée en art africain, nous donne un exemple pour illustrer ses propos :

> *« C'est vrai que, quand on ramène les adolescents au musée d'Orsay, ils savent que, peut-être, ils devraient savoir et donc ils n'osent pas dire qu'ils ne savent pas bien. Tout autre musée c'est pareil »* (Mathilde, 24).

Les conférencières essaient de faire passer qu'au MQB il n'y a pas une réponse correcte afin de mettre les élèves-visiteurs à l'aise pour qu'ils s'expriment librement. Toute réponse est correcte, selon Ursula : *« Ici on peut se tromper. On n'est pas en classe. Je préfère qu'on le fasse comme ça. C'est plus intéressant ! »* (observation n° 15, 16). Cette stratégie nous fait penser à la réflexion de Philippe Meirieu (2011) qui propose que l'école soit un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque. Sauf que ce n'est pas encore le cas dans le cadre scolaire. Les professionnelles essaient donc de faire du musée un tel endroit. En grande partie, elles réussissent.

Au début de la visite *Différences*, par exemple, Camille pose des questions ouvertes, telles que *« Pour vous, c'est quoi la différence ? »*. Elle sollicite leurs idées personnelles et leur expression libre, parce qu'elle trouve que l'école n'y arrive pas. Elle reproche à l'éducation nationale de ne

pas avoir comme but de déployer l'expression libre en adoptant, à la place, une méthode instrumentaliste. Pour elle, le musée s'y prête, donc son objectif est de faire les élèves s'exprimer davantage lors de l'activité muséale.

Camille donne toujours la parole à l'enfant ou à l'adolescent qui souhaite raconter une expérience personnelle liée à l'objet ou la pratique culturelle présentée lors de l'activité muséale. Il semble qu'elle suit les directives du service de médiation, car sa responsable nous a également parlé du fait que, souvent, les élèves-visiteurs reconnaissent des objets du musée lors de leur visite et, qu'en ce cas-là, la conférencière leur permet de s'exprimer devant le reste du public. Quand l'enfant dit *« Je sais exactement ce que c'est [cet objet] et je vais vous raconter »* (Christine, 26), la conférencière lui laisse la place et, puis, si besoin est, elle rajoute des informations supplémentaires. Cela signifie que la liberté d'expression fait partie des principes qui gouvernent l'action éducative du musée.

Lors de notre observation de l'atelier *Marionnettes*, Camille s'est appuyée sur les propos d'un enfant pour élaborer le sujet de la religion. Quand l'enfant lui a demandé s'ils existent des démons, elle a répondu qu'elle ne sait pas parce qu'elle n'en a jamais vu: *« Il y a des personnes qui croient aux démons. Ils ont le droit. On respecte leurs croyances. On ne les critique pas. Ils sont libres d'y croire. Il n'y a pas de vrai ou de pas vrai. En ce qui concerne la religion et les dieux, chacun peut décider pour soi »* (observation n° 18). Quand un autre enfant lui a dit *« Moi je pense qu'ils existent les démons »*, sa réaction a été *« Très bien ! Tu as le droit ! »*. Cette anecdote fait preuve de l'acceptation de la part de la conférencière de la liberté de pensée en matière de religion.

Christine exprime une autre approche du droit à la pensée. Pour elle, il n'est pas forcément obligatoire que l'élève-visiteur fasse attention lors de la visite. *« Parce qu'on a le droit de penser à autre chose pendant que le guide parle, on a le droit de regarder ailleurs que l'objet que le guide [présente]. Moi ça me va. Ça ne pose pas de problème »* (40). Les conférencières ne partagent pas son avis et elles essaient de capter l'attention de l'ensemble du groupe. Rappelons que la responsable du service médiation ne rentre pas en contact avec le public.

Laisser les élèves poser leurs questions à la conférencière - pendant la visite et notamment vers la fin - est une technique qui témoigne de la volonté de cette dernière d'accorder une liberté d'expression au visiteur. Néanmoins, les observations ont montré que, souvent, les guides ne

disposent pas d'assez de temps ou de volonté pour écouter et répondre aux questionnements des élèves.

Enfin, une seule conférencière, Nicole, a donné la parole aux élèves pour choisir par quel continent ils commenceraient la visite. Leur donner ce choix est une manière de leur accorder une liberté de prendre des décisions. De plus, tout au long de l'activité muséale, elle n'a pas cessé de rappeler aux élèves que, s'il y avait un objet qui les interpellait, ils pouvaient s'arrêter pour en savoir plus, exemple qui prouve que le droit à l'expression libre est important pour elle.

Quant aux enseignants qui ont visité le musée dans le cadre d'une activité de médiation, ils s'attendent à ce que l'action éducative puisse promouvoir l'exercice de l'expression libre des élèves-participants. Aurélie et Loïc, par exemple, souhaitent que les élèves s'expriment, participent à un débat où il y a des accords et des désaccords entre les membres du groupe. Ainsi, il y a des enseignants qui sont satisfaits de la pratique de la conférencière qui a laissé la place aux élèves pour qu'ils s'expriment et d'autres qui ne sont pas satisfaits d'avoir suivi une visite pendant laquelle la conférencière n'a pas donné la parole au public. Ainsi, leurs opinions concernant le fait que le MQB puisse assurer ce droit aux élèves divergent.

- **Liberté d'expression physique et à la vie privée**

Camille a exprimé son inquiétude d'accorder aux élèves-visiteurs la liberté de s'approprier le musée et les œuvres d'art à l'accueil d'un groupe scolaire. Elle passe souvent par l'espace tactile[129] de la collection permanente où le visiteur a le droit de toucher l'œuvre. La négation *« Ne pas toucher »* devient *« On peut toucher »*, ce qui donne la possibilité aux jeunes de s'approprier le musée via ce sens. Lors des activités, les enfants ont le droit de s'asseoir par terre devant l'œuvre présentée ou de circuler librement lors d'un atelier. Notamment, au moment des ateliers, les enfants ont le droit de toucher, de sentir, etc., méthodes qui leur donnent la liberté de s'exprimer librement avec leur corps et d'activer leurs sens. Dans la salle d'atelier, les enfants sont plus libres de circuler. Une autre conférencière, Mathilde, par le biais d'un jeu de rôle où on demande l'expression physique des élèves, essaie de leur faire comprendre la notion du 'troisième sexe'[130] chez les Inuits. Il est intéressant de voir l'effort fait pour trouver l'équilibre

[129] La *Rivière* est un parcours conçu pour tous les visiteurs et qui se visite avec les doigts. Ce parcours tactile est essentiel pour les visiteurs déficients visuels grâce à son texte en braille, ses reliefs tactiles et ses écrans adaptés.

[130] Chez les Inuits, en Alaska, il y a un troisième sexe social. L'enfant qui vient de se naître aura le genre de son ancêtre qui est décédé en dernier.

entre le droit à l'expression physique des élèves-visiteurs et leur obligation de respecter le lieu culturel qui les accueille (voir plus bas).

Au MQB, les conférencières encouragent les jeunes visiteurs à partager, avec le reste du groupe, leurs expériences personnelles ou des histoires de leur famille qui ont un rapport avec la collection du musée et les objets présentés. Souvent, les élèves reconnaissent des objets exposés dans la collection du musée. Les professionnelles du musée réagissent en laissant la place à cette personne. Aucune des personnes interrogées n'a évoqué le droit à la vie privée comme élément de l'action éducative menée dans ce musée. Les intervenants sont neutres concernant l'origine culturelle ou religieuse du public, selon les observations.

Concernant les **devoirs** des visiteurs :

- **Respecter le règlement du musée**

Les élèves-visiteurs, et tout visiteur, lors de leur venue au musée, ont des devoirs. Camille l'exprime en disant que *« dans un musée on n'est pas libre de faire tout ce qu'on veut »* (6). Son expérience du contact avec le public scolaire lui a appris *« comment on peut se comporter dans un musée, c'est quelque chose normalement qui est acquis. Des fois, il faut le rappeler aussi »* (*Ibid.,* 10). Ses propos témoignent qu'il est important pour elle, de rappeler le règlement du musée, afin de respecter à l'institution muséale, les autres visiteurs et les œuvres. Lors de l'atelier *Marionnettes* qu'elle anime, avant de monter dans le *Plateau des Collections,* elle rappelle les consignes en posant une question : *« Qu'est-ce qu'on ne fait pas dans un musée ? »* (observation n° 3). En effet, les élèves répondent facilement à cette question. Ensuite, dans la salle d'atelier, un nombre de consignes est présenté par l'animatrice. Ces règles doivent être respectées par le groupe pour qu'ils puissent fabriquer leur marionnette. Pourtant, dans la salle d'atelier, les règles qui s'appliquaient à la visite des collections n'ont plus lieu et il y a une grande liberté de mouvement.

Odette fait référence aux consignes que les élèves-visiteurs sont censés respecter en nous présentant le contenu d'une formation que les conférencières ont reçue sur la pédagogie Montessori :

> *« Quand on les accueille, on peut leur rappeler les règles dans un musée. Et puis, on ne peut pas dire « On ne crie pas, on ne court pas, on ne touche pas », parce que ce que l'enfant retient c'est « Courir, toucher… ». Donc, on dit « On marche doucement dans un musée, on parle doucement ». On n'utilise pas « On*

ne touche pas ». On essaie de trouver des formules positives pour s'adresser à eux » (Odette, 6).

Ces propos témoignent, non seulement, de l'importance de l'existence des règles pour les petits visiteurs, mais aussi la façon dont elles doivent être annoncées. Lors de l'entrée du groupe scolaire dans la salle des collections, cette conférencière explique aux enfants « *comment ça fonctionne* », voire comment le visiteur doit se comporter dans le musée. Selon elle, toutes ses collègues ont un grand défi :

> *« Notre rôle, c'est de dire que le musée fait partie de notre vie. Ce défi est grand sachant qu'on n'a pas le droit de dire qu'il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire »* (Odette, 18).

Ce double rôle contradictoire pose un problème à cette professionnelle. Ce que nous retenons de son discours est son intérêt de rappeler qu'il y a un règlement au sein du musée, mais qu'il y a une manière à le faire passer plus délicatement lors qu'il s'agit des tout-petits. Dans le cas des adolescents, par contre, les règles sont des règles. *« On a besoin de les faire se concentrer »* (50), dit la même professionnelle. La technique qu'elle utilise pour y arriver est de les faire s'asseoir en tailleur devant une vitrine. La position du corps est imposée aux élèves par cette conférencière, ainsi que par Camille, mais cela n'est pas toujours le cas pour ses collègues.

Cette dernière, de son côté, évoque la même inquiétude :

> *« C'est difficile, parce qu'on est obligé de faire un peu de discipline, quand même. Mais je me dis que, quand même, c'est important qu'il y ait aussi du plaisir à découvrir des œuvres et que le musée se doit d'être un lieu de plaisir aussi. Si la guide a passé une heure à leur dire « faut pas faire ci, faut pas faire ça, s'il vous plaît » c'est un peu dommage »* (Camille, 20).

Mathilde a aussi fait référence à des consignes, tel que *« Je ne peux pas toucher »*, qui correspondent à l'ensemble des visiteurs du musée. Quoiqu'il y ait certains groupes qui visitent le MQB qui ont le droit de toucher les œuvres en portant des gants exprès pour cela. Il s'agit de jeunes enfants quand ils participent à l'atelier *Le sens en éveil* ou des personnes en situation de handicap lors de la visite guidée *Différences*. En accueillent des adolescents, la phrase-règle *« On ne peut pas toucher »* est accompagnée par le raisonnement de la part des conférencières, Mathilde et Odette :

> *« On leur dit de ne pas toucher, mais on peut le raisonner. Avec les tout-petits, on ne peut pas donc, on a pris ce parti-là, en fait. D'avoir en face de nous du matériel pour pouvoir les faire toucher »* (Mathilde, 31).

La conférencière explique ici comment les règles changent en fonction de l'âge des visiteurs. Les règles se différencient également en fonction de la méthode pédagogique mise en place. Pour elle, il s'agit aussi de *« l'attitude générale »* du groupe scolaire, voire du comportement dans le musée. Son rôle n'est pas d'encadrer les élèves, puisque l'enseignant est présent et c'est à lui de faire en sorte que leur comportement soit correct. Parfois, ça arrive que la conférencière doive remettre l'ordre ou modifier sa méthode pédagogique pour attirer leur attention, par exemple, de passer de l'écoute à l'action.

Aussi, les conférencières rappellent aux élèves des CLIS[131] les règles du musée à chaque séance, parce qu'ils ont du mal à les retenir. Le dispositif de la classe CLIS que le musée suit pour une longue période permet aux élèves de faire une restitution à la huitième séance, où ils vont visiter le musée avec une autre classe de leur école et c'est eux qui vont présenter la collection, c'est eux qui vont faire la visite pour leurs camarades. Dès que c'est eux qui guident leurs camarades dans la collection, les élèves des CLIS veulent faire en sorte que leur public les respecte.

Lors des observations, les conférencières ont attesté leurs objectifs directement devant le public depuis le début de la visite, comme, par exemple, Camille qui a dit *« Je vais vous demander de me décrire les objets et puis on en discutera »* (observation n° 8). Il ne s'agit pas de consignes, mais de sa façon de faire qu'elle préfère partager avec les visiteurs, pour qu'ils comprennent comment ils vont fonctionner pendant la visite.

Quant au deuxième groupe de notre population, une des enseignantes interrogées a souligné la responsabilisation des jeunes lors de la visite muséale :

> *« Se responsabiliser vis-à-vis de son cadre de vie et de l'environnement. C'est directement lié à « Quand je me rends dans un lieu culturel qu'est-ce qui se passe ? Comment je me comporte, etc.? »* (Aurélie, 8).

Elle se réfère directement à la formation citoyenne qui inclue des *« questions qui renvoient à la responsabilité individuelle et collective du citoyen »* (*Ibid.*, 8). Dans un second temps, elle évoque

[131] Le MQB a des partenariats de longue date avec des CLasses pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) qui visitent régulièrement le musée et pour lesquelles il dispose d'outils d'accompagnement pédagogique.

l'enjeu du respect des consignes d'une sortie scolaire, mais pas forcément dans le musée. Elle parle, en général, de la sortie scolaire qui implique aussi des balades dans Paris. Par exemple, elle demande que les élèves soient à l'heure au rendez-vous fixé par leurs professeurs au moment du départ.

Pour Loïc, le rôle d'accompagnateur de visite consiste à encadrer les élèves *« pour qu'ils ne fassent pas n'importe quoi »* (Loïc, 29). Le respect des règles du musée est souligné par l'enseignant et doit être intégré par ses élèves. D'après lui, le respect dépend de l'âge des élèves : *« Là, les terminales, ça se passe bien. Ce n'est pas des collégiens qui vont se mettre à courir »* (*Ibid.*, 29), dit-il, en suggérant que les plus jeunes manquent parfois de respect.

Il apparaît que toutes les parties prenantes accordent une grande importance au respect des devoirs des jeunes visiteurs lors de leur venue au musée.

Dimension 2 : Participation

La participation des visiteurs s'avère un objectif central de l'action éducative du MQB. En 2014, on a conduit une campagne d'évaluation interne des intervenants au MQB pour vérifier la qualité des prestations délivrées. Elle portait, par ailleurs, sur le degré d'interaction de l'intervenant avec le public, ce qui montre qu'il s'agit d'un aspect central des activités proposées par le MQB. En effet, toutes les professionnelles considèrent comme essentielle la participation active des élèves-visiteurs lors de la visite au musée.

Concrètement, Christine, la responsable du service médiation, attend de la part de toute conférencière travaillant au MQB de *« susciter un dialogue, un échange, […] des réactions »* (26) entre elle et les élèves-visiteurs, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, autour des œuvres exposées. Selon la conférencière Odette, il faut réussir à communiquer avec les jeunes visiteurs pour établir un vrai échange, voire un partage. Sa collègue, Nicole, lors de la visite *Cultures en dialogue*, annonce son objectif devant son public *« C'est pour ça que cette visite s'appelle Cultures en dialogue, pour initier du dialogue »* (observation n° 2). Au MQB, *« On est, de moins en moins, dans une forme de visite-conférence où le conférencier parle et les élèves écoutent sagement, que dans une forme de dialogue, de réaction..., de « Et vous, qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce que ça vous évoque ? Est-ce que vous avez déjà vu des objets comme cela ? » »* (26), explique Christine.

Mathilde choisit aussi de faire les élèves-visiteurs participer lors de la visite au musée. Ainsi, elle sollicite leur avis, elle leur donne la parole et elle les invite à s'exprimer, pour qu'ils ne s'ennuient pas, notamment les adolescents. *« Moi, je préfère les faire bien participer. Comme nous sommes relativement libres de faire des choses comme on veut. […] Pour moi, c'est très important »* (18), atteste-t-elle. Effectivement, il n'y a pas de dispositif unique, donc les méthodes que chaque conférencière met en place dépendent de sa propre sensibilisation pédagogique. Mathilde, par exemple, choisit de poser des questions aux élèves plus âgés, alors qu'avec les plus jeunes, elle préfère les faire observer et décrire les œuvres d'art. L'observation est aussi utilisée par Nicole qui pose des questions aux élèves afin de les pousser à donner leur interprétation. Par exemple, devant la statue androgyne pré-Dogon du Mali, elle demande aux élèves : *« Qu'est-ce qui montre que ce personnage est important ? »* (observation n° 2). Odette choisit également d'utiliser la méthode de la description et sollicite, à chaque moment, l'intervention des visiteurs puisqu'elle croit que *« la participation est plus importante avec les petits qu'avec les adultes »* (6). Elle adapte donc la visite, le contenu et les méthodes à l'âge des visiteurs.

Le but ultime pour Christine est que le guide-conférencier devienne *« presque transparent, […] comme si le guide était juste une voix qui entre l'esprit des visiteurs quand ils regardent les objets »* (26). Camille trouve également l'interaction entre le public et l'œuvre très importante et elle décrit le rôle de la conférencière en tant que la personne qui *« guide »* le visiteur dans cette interaction. Pour elle, il est important que les élèves-visiteurs arrivent à répondre à des questions qu'elle leur pose sur l'usage d'une œuvre et du rôle dans la société demandée. Cela indique sa volonté de faire participer le public à la construction de son apprentissage, même dans le contexte muséal. Les questions posées au jeune public interrogent le *« Comment on regarde une œuvre d'art ? »*, par exemple *« Qu'est-ce que c'est comme type d'œuvre ? », « Avec quoi ça a été fabriqué ? », « Qu'est-ce qu'elle nous présente cette œuvre ? », « Comment on peut l'utiliser éventuellement ? »* (Camille, 12). Pour elle, il est intéressant que les élèves arrivent tout seuls à découvrir comment l'objet est utilisé et quel rôle chaque œuvre peut jouer au sein d'une société. Odette, aussi, part toujours de la question *« Qu'est-ce que vous voyez ? »* et attend les réponses des participants pour construire sa visite là-dessus. Elle nous explique comment elle voit sa mission :

> *« Moi, je suis juste là pour donner une cohérence, pour construire. Mais je n'ai rien à leur dire. Tout est déjà là. Et ils ont toutes les capacités pour voir. Il faut*

mettre la machine en action. Voilà, c'est par des questions, par la description » (Odette, 8).

La méthode des questions ouvertes (*« À votre avis, comment… ? »*) que certaines conférencières utilisent a comme objectif de déployer la réflexion, la pensée critique et l'expression des élèves-visiteurs. Par exemple, les questions posées aux primaires tournent davantage autour de la description et de l'argumentation. *« Comment on comprend qu'il est méchant ? »*, demande l'animatrice Elena devant une marionnette du théâtre d'ombres indien (observation n° 3).

Les questions-réponses permettent aussi à la conférencière de sentir le niveau des connaissances et les intérêts du groupe qu'elle accueille et, en s'appuyant sur les propos des participants, d'entraîner la discussion. La conférencière Élisabeth suit la même technique afin de comprendre le niveau de son public (*« Qu'est-ce que vous connaissez sur les Mayas ? »*), mais, par la suite, au contraire, elle mène une visite magistrale qui a, comme résultat, la perte d'intérêt de la part des élèves (observation n° 4). Pour Mathilde, la stratégie de valorisation des propos des élèves est bonne pour attirer l'intérêt des élèves et susciter leur participation active. Car, cela a comme résultat leur investissement à la discussion. Elle arrive à faire participer les élèves - même celui qui ne s'intéressait pas auparavant - et les enseignants à un débat sur le genre comme construction sociale à l'occasion du passage devant la vitrine du couteau de la femme Ulu (observation n° 1). Il apparaît que, pour elle, il est important de choisir un thème qui provient du quotidien des jeunes, par exemple, dans ce cas, le mariage pour tous. Effectivement, le débat est une méthode de participation active lors des activités muséales.

Camille explique que, puisque chaque œuvre peut être abordée des différentes manières selon le visiteur-récepteur, elle s'appuie sur l'aspect qui, à chaque fois, intéresse son public :

> *« […] quand eux participent et la façon dont ils regardent l'œuvre, ce qui va les intéresser, ce qui va les interpeller, ça permet de se focaliser plus sur un thème ou plus sur un autre qui sont les plus adaptés au groupe ou, en tout cas, à ceux qui y participent »* (Camille, 10).

Christine, la chargée de médiation, même si elle ne rentre jamais en contact avec le public, cherche l'éveil des enfants à travers l'activité muséale. Pour ce faire, elle espère que les conférencières attirent leur intérêt. Une stratégie pour que les élèves manifestent de l'attention, évoquée par Odette, est de donner un indice sur le prochain objet qu'elle va présenter pendant le déplacement du groupe d'une vitrine à l'autre. En effet, leur intérêt est sollicité tout au long de la

visite, ce qui permet aussi de maintenir un lien entre les différents objets. Sa collègue, Ursula, essaie aussi de susciter leur intérêt en cette manière avec des phrases comme *« Ça va vous intéresser ! »* (observation n° 16). Occasionnellement, même si les conférencières attestent essayer d'animer des visites actives, l'intérêt des jeunes n'est pas stimulé. Selon le responsable de la médiation du MQB, la participation est mieux assurée quand les groupes scolaires visitent le musée dans le cadre d'un projet commun créé par l'enseignant et ses élèves. La condition pour la réussite d'une visite est que ce projet soit préparé par les deux côtés, les enseignants et les élèves. Effectivement, il y a des conférencières qui n'arrivent pas à attirer l'attention des jeunes. Par exemple, celles qui essaient de les faire manifester de l'intérêt avec leurs discours, mais sans résultat : *« C'est important ! C'est une exposition qui parle du corps »* (observation n° 10). Elle n'a pas fait d'effort de changer ni son ton de voix ni sa méthode pédagogique. Sa stratégie passive et magistrale montre qu'elle n'a que des objectifs cognitifs et pas du tout affectifs ou l'ambition de susciter la participation.

Au regard de la participation des élèves-visiteurs à la construction de leur propre connaissance, Camille trouve intéressant que les élèves, lors de la visite, soient capables de ressortir des informations qu'ils connaissent déjà, voire créer des liens avec ce qu'ils découvrent au musée. Cela montre que l'enfant participe à son processus d'apprentissage au moment de la visite, sans qu'il soit passif :

> « *Par exemple, un petit garçon qui m'a parlé d'or face aux masques dorés du Pérou, qui me parlait du fait que les Espagnols… Il voulait savoir si les Espagnols ne mangeaient pas l'or. Effectivement c'est vrai, le regard sur l'or des Espagnols et celui des Incas n'était pas du tout le même. Mais c'était intéressant. C'était son professeur, effectivement, qui lui avait donné cette information. Et j'ai trouvé ça intéressant qu'il soit capable de la ressortir* » (Camille, 22).

Concernant la visite *Différences,* sa collègue, Mathilde, en dehors des questions qu'elle pose à son public, initie des jeux de rôle. Par exemple, devant le couteau de la femme Ulu, elle fait un jeu de rôle où les élèves participent physiquement, pour qu'ils comprennent la notion du 'troisième sexe'.

Pour ce qui est des ateliers, il y a une partie de visite de la collection du musée et une deuxième partie de fabrication. La deuxième partie demande cent pour cent de la participation des

élèves, puisque chacun va construire son œuvre en individuel. La partie 'fabrication' est plus importante et dure plus que la première partie de l'activité. Pour Camille, l'objectif de l'atelier est *« de pouvoir expérimenter »*, devise de la pédagogie *« learning by doing »* de John Dewey. Grosso modo, l'expérience est au centre du processus de l'apprentissage lors de la fabrication d'une marionnette ou d'une œuvre aborigène. Dewey soutenait que le contact personnel et l'expérience déploient des capacités créatives et de l'autonomie chez l'enfant. Aussi, la pratique peut susciter l'intérêt pour la théorie (Nikonanou, 2013). Les activités qui demandent aux élèves de produire quelque chose (un masque, un concert, une exposition photographique, etc.) sont des exemples concrets d'un effort du musée vers une participation active de la part du public.

En outre, dans presque toutes les activités, l'objectif est de transmettre des histoires et des légendes à l'élève pour qu'il puisse découvrir une culture autre de celle à laquelle il appartient. Parfois il arrive que les enfants participants connaissent déjà la pratique culturelle présentée dans l'activité, car sa famille est originaire du pays étudié. Dans ce cas, l'animatrice Camille donne la parole à cette personne pour qu'elle raconte au groupe ces expériences au regard du sujet élaboré. Cette stratégie peut enrichir l'activité dans le sens que l'enfant se porte lui-même acteur devant ses camarades.

Responsabiliser les élèves dans la visite est aussi une stratégie de participation active mise en place par la conférencière Ursula. La responsabilisation du visiteur se résume à accorder à un élève le rôle de l'assistant ou dire à un autre *« Tu es un futur ethnologue ! »* lors de son engagement à un jeu de détective du type *« Cherchez les crocodiles dans les œuvres de cette salle »* (observation n° 16).

À l'inverse, la méthode magistrale qui peut caractériser les visites de certaines conférencières au MQB ne correspond pas au modèle de l'ECD. Les observations nous ont amené à nous rendre compte qu'il y a toujours des conférencières, dans ce musée, qui mènent des visites guidées magistrales et passives. Les enseignants interrogés ont aussi pointé cette faiblesse.

Créer un échange entre les élèves-visiteurs et le guide-conférencier est un objectif également évoqué par les enseignants. Pour eux, l'interaction est fondamentale lors de la visite. Notamment, Aurélie souhaite voir le guide *« les inviter à répondre à des questions »* (14). Loïc, en étant critique envers la visite qu'il a suivie, dit qu'*« il n'y avait pas assez d'interaction »*. Cela témoigne son attente au regard de la participation des élèves lors de l'activité muséale : *« Parce qu'eux [les élèves] aussi ils ont envie de poser des questions et ils ont envie de réagir sur*

certaines pièces ». Il attendait aussi *« avoir un débat contradictoire « Est- ce que c'est beau, pas beau, pourquoi ? »* et, ainsi, impliquer les élèves « *histoire de s'approprier une pièce »* (Loïc, 18). Il est persuadé que les méthodes actives, comme les questions-réponses et les débats, peuvent avoir plus de bénéfices auprès des jeunes qu'une visite-conférence au sens strict du mot. Loïc est aussi pour l'usage des écouteurs qui amplifient la voix de la conférencière : *« avec les petits écouteurs, ça les maintient en activité, même s'ils ont dix mètres de retard, ils entendent, ils écoutent »* (*Ibid.*, 18). L'ouïe est un des sens qu'il s'attend d'activer lors de la visite, afin de susciter l'attention des jeunes.

La professeure documentaliste Aurélie préfère que la conférencière présente les faits et l'histoire qu'il y a derrière tel ou tel objet et de ne pas privilégier les réactions ou les échanges entre les élèves dans un premier temps. Après avoir fait son introduction-présentation, la professionnelle laisse le temps pour des questions, des échanges où elle invite les jeunes visiteurs à répondre et à s'exprimer. Aurélie, en étant en faveur de cette pratique, atteste qu'elle trouve important, qu'à la fin de la visite, les élèves puissent *« s'exprimer et donc ça donne du mieux à un débat, ça donne du mieux à des désaccords, des accords, et, en tout cas, à des échanges importants »* (Aurélie, 18). Pour elle, il est important d'*« échanger justement sur leurs ressentis, leurs impressions, ce qui leur avait plu, ce qui ne leur avait pas plu »* de leur expérience au musée. Elle résume dans une phrase son non-objectif qui est : *« Il ne s'agit pas de sortir pour sortir »* (*Ibid.*, 18).

Le mécontentement de Fanny fait qu'elle propose des alternatives qui seraient plus satisfaisantes et plus près de ses attentes. En particulier, pour que les élèves soient actifs, elle propose une activité collective dans le musée : *« leur donner une activité à faire pendant [la visite] aussi. Soit un questionnaire, un jeu à faire à plusieurs »* (Fanny, 20). Cette professionnelle a été la seule enseignante qui a évoqué le travail en équipe en tant qu'élément intéressant pour une activité muséale. Cela renvoie à un autre volet de la catégorie de la participation : la responsabilisation. Aurélie s'y est référée en disant qu'ainsi l'élève peut *« se responsabiliser vis-à-vis de son cadre de vie et de l'environnement »* (8).

Les deux groupes de professionnels ont attesté la catégorie de la participation active qui semble le même objectif pour les deux côtés, à quelques exceptions près. Pourtant il s'avère que, dans la pratique, les élèves-visiteurs ne sont pas toujours actifs.

<u>Dimension 3 : Valorisation de la diversité</u>

Passons à la présentation de la catégorie de la valorisation de la diversité avec ses sous-catégories (le respect de la différence, la prise en compte de la diversité et l'intégration comme politique du musée). Le rapport d'activité (2008) présente une mission du musée : promouvoir la diversité culturelle et linguistique ainsi que le dialogue interculturel. Jean-Pierre Mohen, directeur du département du patrimoine et des collections en 2006, avait présenté le MQB comme un lieu qui souhaitait témoigner de la diversité et de la pluralité de l'art. Ses propos sont en faveur de la promotion de la diversité culturelle. La diversité est également valorisée lors de la visite guidée *Différences* qui est un exemple d'ECD.

Camille, guide-conférencière a fait preuve d'une reconnaissance et d'une valorisation de la diversité dans son discours et dans sa pratique. Elle a exprimé davantage sa volonté d'aborder la notion de diversité par le biais d'activités éducatives muséales : *« D'aborder cette notion de diversité, je pense que c'est important pour les futurs adultes, en fait, avec qui nous sommes en contact et les futurs citoyens »* (Camille, 62). Camille donne la raison pour laquelle promouvoir la diversité culturelle en France est d'importance majeure. Elle explique qu'il s'agit d'un élément fondamental de notre monde actuel où nous sommes quotidiennement en contact avec la diversité culturelle à cause de la mondialisation (voyages, les personnes qui vivent dans un autre pays, etc.). Le fait, donc, que nous vivions dans des sociétés qui sont de plus en plus cosmopolites rend essentiel de pouvoir comprendre *« que ce cosmopolitisme, ce partage culturel, est en fait, une richesse »* (*Ibid.,* 44). Cela renvoie au but de créer des citoyens qui auront un regard plus ouvert sur le monde et dans leurs relations au quotidien. Son discours passionné lors de notre entretien montre sa disposition positive envers la promotion de la diversité. Elle insiste sur la mission du MQB de permettre aux visiteurs, notamment les jeunes, de se confronter à cette diversité culturelle par le biais d'œuvres d'art. Ainsi, son objectif est de se rendre compte, à travers l'art, de la richesse et de la créativité à laquelle peut conduire la diversité. Par exemple, elle exprime comment les rencontres entre les arts ont fait évoluer l'art occidental et elle donne comme exemple l'œuvre de Pablo Picasso qui a été influencée décisivement par l'art africain (voir *Les Demoiselles d'Avignon*). Cet objectif est complété par le rapport d'activité de l'année 2008, qui atteste la volonté du musée de *« défendre et encourager la création culturelle à l'ère du numérique »* (p.130).

En outre, la conférencière Mathilde nous a donné l'objectif principal du MQB que les intervenants sont attendus à viser : *« Dialogue des cultures, c'est le sous-titre du musée ! C'est notre slogan de commerce. C'est ce qu'on est censés montrer chaque fois »* (Mathilde, 69). Dans

les collections du musée, les visiteurs ont l'opportunité de rencontrer des cultures venant de quatre continents. L'Europe n'est pas représentée dans le musée, mais *« l'Europe c'est eux [les élèves]. Donc le dialogue des cultures se fait aussi parce qu'eux […] ils vont faire des comparaisons de ce qu'ils connaissent et ce qu'on leur met sous les yeux »* (*Ibid.*, 69). Cet objectif est évoqué dans les documents officiels du musée. Précisément, l'ambition de *« faire dialoguer les cultures »*, à travers son action éducative, *« permet aux visiteurs […] d'ouvrir le dialogue avec les cultures non occidentales »* (site Internet). Nous avons remarqué qu'une grande partie de visites à thème ont comme objectif le dialogue des cultures. Notamment, sur le site Internet du MQB, nous lisons que *« les visites Différences et Histoire d'ethnologues au Plateau des Collections permettent des échanges et des débats, afin de comparer les représentations et les traditions dans le monde »*. De même, la visite *Métissages « aborde le métissage des objets qui témoigne, au-delà de leur origine première, des chocs et des échanges entre les cultures »*.

Même les ateliers, activités qui suivent une approche monoculturelle, puisque les participants se familiarisent avec une seule culture et pas avec l'ensemble de continents présentés au MQB - le cas des visites guidées transversales -, se caractérisent par cet aspect d'échanges interculturels. Par exemple, lors de l'atelier *Marionnettes*, les enfants, après avoir créé une marionnette du théâtre d'ombres indien, sont censés raconter et reconstituer une histoire. La pratique peut être originaire de l'Inde, mais les enfants sont principalement des Européens qui racontent une histoire d'inspiration française.

Au MQB, la rencontre entre les différentes cultures est l'objectif de toutes les activités éducatives : *« C'est vrai que c'est un peu partout parce que c'est l'objectif. Si on arrive à faire cela, on est contents »* (69), dit Mathilde. Dans la brochure de l'année 2014-2015, nous lisons que *Le Plateau des Collections* est *« une galerie unique sans cesse renouvelée, où dialoguent les cultures, les époques et les continents »*, ce qui atteste l'objectif du musée de créer un dialogue entre les personnes des cultures différentes. Toutefois, la phrase *« dialogue des cultures »* est assez ambivalente, car il ne s'agit pas de faire dialoguer les cultures, mais les gens qui appartiennent à des cultures diverses (McAndrew, 2006 ; Lauret, 2008).

Ce qui est important pour les professionnelles du MQB, c'est d'aller à la rencontre de l'autre lors de la visite muséale : *« Dans ce musée, on est constamment en train de rappeler que, ce qui compte, c'est d'aller à la rencontre de l'autre »* (Odette, 10). Par exemple, pendant l'atelier *Peinture aborigène* les enfants participants sont censés construire quelque chose qui provient de leur vie quotidienne (e.g. dessiner leur chambre) à la manière des aborigènes. Odette nous

explique : *« C'est une espèce de métissage qu'on essaie [d'établir] entre l'autre et moi. [Les élèves] repartent avec quelque chose de l'autre, mais qui soit eux »* (*Ibid.,* 12). Selon cette professionnelle, le type de visite est différent si elle accueille un groupe qui vient de Paris ou de province, puisque les élèves de province ne sont pas quotidiennement *« en contact avec l'autre d'origine étrangère »* et donc *« le métissage ne leur parle pas beaucoup »*. Dans ce cas, elle a besoin d'adapter son discours, comme elle est obligée de le faire en fonction de l'âge des visiteurs.

En outre, la relativité entre les cultures amène les conférencières à *« aborder cette notion de diversité culturelle et de subjectivité à partir d'une même notion »* (Camille, 30). Par exemple, pour la visite *Visions du beau*, selon Odette, le but est *« d'aller à la rencontre d'objets qui sont considérés comme beaux dans leurs cultures et d'expliquer […] comment s'exprime le beau, la beauté »* (Odette, 16). Lors de la visite *Différences*, il suffit qu'elle parle *« des Inuits qui peuvent changer de genre »* (*Ibid.*, 26) pour que les visiteurs se rendent compte que le genre est une construction culturelle, comme nous le raconte Odette.

Pour Christine, chargée de la médiation, l'ouverture à l'autre et le développement de la curiosité envers l'autre est *« une des missions principales du musée »* (Christine, 24). Cet objectif qui est aussi rencontré sur le site Internet (*« aiguiser leur curiosité »)* est la raison pour laquelle la question de la diversité culturelle est au cœur de toutes les activités qui sont proposées au musée. Elle souhaite *« faire rentrer les visiteurs, qu'ils aient trois ans, qu'ils aient quatre-vingts ans, dans la façon de penser les cultures »* (*Ibid*., 24), c'est-à-dire d'avoir de la conscience culturelle qui consiste en la découverte et en la compréhension du fait que nos comportements et nos pensées sont culturellement conditionnés, et ceux d'autrui aussi. La conscience culturelle ne signifie pas seulement l'observation des similitudes et des différences entre les cultures, mais aussi la reconnaissance du propre de la culture maternelle, comme le disait Hall (1984). Pour Christine, c'est important de comprendre que *« l'idée ce n'est pas de confronter 'nous' et 'l'autre' systématiquement, mais aussi de montrer la diversité qu'il y a dans l'altérité »* (Christine, 24). Elle insiste sur l'objectif de mettre en avant la question de la découverte de l'altérité et de la diversité, afin de se dire que *« moi aussi je suis porteur d'altérité et l'autre pour l'autre aussi, pour l'autre dans l'autre et pour un autre »* (*Ibid.,* 30). Christine explique qu'il faut faire comprendre aux élèves qu' *« ils ne sont pas tous pareils, les gens qui ne sont pas comme nous »* (*Ibid.,* 24). Elle se défend contre le positionnement d'une confrontation de « nous' aux 'autres'.

Concernant le groupe d'enseignants, ils semblent mettre l'accent sur la catégorie liée à la diversité culturelle. Pour Loïc, la promotion de la diversité culturelle et sociale est un objectif de l'action éducative du MQB. Plus précisément, à travers la visite *Mariage d'ailleurs, « on se rend compte […] de la diversité des relations sociales, de la diversité des relations autour du mariage. Est-ce que la jeune fille a le droit de faire ci, de faire ça ? »* (Loïc, 41). Aurélie vise aussi la valorisation de la diversité et le développement de la tolérance envers la différence (voir plus bas).

En général, cette catégorie a été attestée par les deux groupes, notamment par les instances du musée qui soutiennent la politique d'un dialogue interculturel promu par l'institution. Par la suite, une présentation détaillée des sous-catégories va éclairer notre propos.

- **Respect de la différence**

Au MQB, nous pouvons parler du respect de la différence à deux niveaux. Le premier niveau a à voir avec la différence comme elle se reflète dans le public et elle prend la forme de différence physique (handicap), culturelle (origine des visiteurs) et religieuse (croyances liées à la religion). Le deuxième niveau a un rapport avec la différence, tel qu'elle est représentée dans les collections du musée, voire dans les cultures des continents extraeuropéens.

Commençons par le premier niveau, les conférencières respectent les différences du public qu'elles ont devant elles, puisqu'elles adaptent les visites guidées à tout type de handicap, ainsi qu'au public allophone[132]. Odette, une des conférencières, a mis l'accent sur cet aspect de la médiation culturelle du musée en utilisant deux exemples : l'exemple de l'enfant autiste et celui de l'enfant qui ne parle pas français, dont les particularités sont respectées par la conférencière (voir plus bas).

La visite *Différences* est encore une fois au centre de notre discours, puisqu'il s'agit d'une activité adaptée à tout public. C'est-à-dire que, dans le groupe, il peut y avoir des visiteurs 'tout public' : une personne avec un handicap, une personne d'origine étrangère, etc. Dans ce cas, la différence est présente non seulement dans le discours *« mais on la vit aussi »*. En pratique, si, par exemple, il y a un visiteur aveugle, la conférencière va lui faire toucher la statue et, par la suite, les autres participants du groupe vont aussi toucher l'œuvre. Odette s'exprime à propos de la différence dans le cadre de cette visite muséale :

[132] Il s'agit des personnes (élèves ou adultes) qui habitent en France mais qui ne maîtrisent pas la langue française.

> *« Je pense que c'est une belle façon de donner de la place à la différence de l'autre qui s'exprime par le handicap. Parce qu'il appréhende les objets par d'autres sens »* (Odette, 20).

Mathilde partage le même avis au regard de la valorisation de la différence physique, puisque le handicap est perçu différemment dans les autres sociétés. Ces exemples témoignent le respect et l'acceptation de la différence par les instances du MQB. Ici, en activant les différents sens des visiteurs, les professionnelles trouvent une façon d'intégrer tout le monde à la pratique muséale.

Pour ce que qui est du deuxième niveau du respect de la différence au MQB, la conférencière Camille considère la diversité culturelle de la société française comme richesse et propose de ne pas avoir peur de la différence dans nos relations quotidiennes et *« du fait qu'on ne vit pas tous de la même façon, qu'on ne croit pas tous de la même façon »* (46).

Un des objectifs de Christine est de se rendre compte que nous avons des similarités avec les cultures des quatre continents extraeuropéens non pas que des différences. Son propos est de voir, à travers la visite au MQB, que les Européens peuvent penser de la même manière que des personnes des pays extraeuropéens et qu'il n'y a pas que des différences qui nous distinguent les uns des autres. Elle propose de se distancier par l'aspect « exotique' (*« ça vient de loin »*) que les cultures portent et de croiser le regard esthétique (*« c'est très beau »)* avec une vision anthropologique (*« je pense un peu pareil »).* Elle se déclare favorable à toute différence culturelle et souhaite passer ce message auprès du jeune public qui visite le musée. S'appuyer sur les similarités et non pas sur les différences est une stratégie élaborée par plusieurs auteurs. Pourtant la conférencière Mathilde, en nous présentant les objectifs de la visite *Différences*[133], a dit :

> *« L'idée c'était de mettre en avant justement ce qui est différence, c'est quoi la différence, donc différences sociales, psychiques, physiques et différences culturelles »* (Mathilde, 8).

Mais est-ce que *« mettre en avant la différence »* signifie aussi la respecter et la valoriser ? La réponse est *« pas toujours »*. Il s'agit d'une approche pour laquelle elle pourrait être accusée comme différentialiste. La critique dans la littérature propose qu'il vaille mieux ne pas se

[133] Lors de cette visite transversale, le groupe passe dans les quatre continents en faisant un type de comparatif entre les représentations des cultures sur la différence.

focaliser sur les différences, mais sur les points qui relient les gens (Abdallah-Pretceill, 1999). Les extraits qui suivent servent à mieux comprendre le point de vue de Mathilde. L'objectif de cette professionnelle est de montrer aux élèves *« qu'on est toujours différent de quelqu'un »* et *« qu'il y a toujours quelqu'un qui est différent que nous »*. Selon elle, *« la place qu'on fait à l'autre ça dépend d'abord de soi. C'est ça l'objectif de la visite »* (8) et le message qu'elle vise à faire passer au jeune public. Ses propos témoignent d'un rapport réciproque entre les deux parties qui se considèrent comme différentes l'une de l'autre. Dans le cas de cette conférencière, la différence est acceptée, car elle est considérée comme essentielle pour la construction de l'identité de chacun. L'exemple du chamane illustre également les propos de Mathilde, qui met l'accent sur le respect de la différence en racontant que ce personnage est reconnu en tant que chamane parce qu'il a des trompe-l'œil qui feraient que les gens de la culture européenne l'excluraient. Pour Camille aussi, l'exemple du personnage du chamane, ainsi que la façon dont quelqu'un devient chamane, a un intérêt particulier :

> *« On va être choisi. En Sibérie ou en Mongolie, on est choisi par les esprits. Qu'est-ce qui fait que les esprits vont nous choisir ? Qu'est-ce qui va prouver au reste de la communauté qu'on a été choisi par les esprits pour devenir un chamane ? Donc, il y a certaines maladies, comme par exemple, nous, on va les considérer comme des maladies, comme par exemple l'autisme, qui sont, en fait, considérées en Sibérie comme des sensibilités différentes et donc, cette sensibilité différente témoigne du fait que cette personne a certainement été choisie par les esprits pour pouvoir communiquer avec eux »* (Camille, 48).

Cet exemple frappant de relativité entre les cultures parle en général beaucoup aux jeunes, dans le but de leur faire comprendre que les notions se différencient d'une culture à l'autre et que, pas tout le monde pense de la même manière que nous. Son objectif, donc, est de mettre en valeur cette relativité de la notion de différence.

Concernant les différences physiques, un deuxième personnage, avec lequel les élèves-visiteurs se familiarisent lors de la visite, est la figure de la princesse handicapée du Cameroun, dont sa particularité ne l'exclut pas de ce statut. Cet exemple sert à montrer comment la différence physique peut être appréciée dans une société et vise à mettre en valeur ce type de différence aux yeux de jeunes visiteurs. Troisièmement, la conférencière montre au public le bracelet en ivoire qui représente un roi avec les jambes paralysées, afin de comparer et relativiser la notion de la différence. Sa question posée à son public étant : *« Ici, en France comment on se comporte*

envers ces personnes ? » (observation n° 1). À travers ces exemples, Mathilde semble être favorable à cette sous-catégorie.

En outre, Mathilde vise à amener les élèves à faire des comparaisons entre ce qu'ils connaissent et ce qu'ils voient dans le musée. Autrement dit, ils comparent ce que les peuples représentés au MQB pensent sur un thème (par exemple, la beauté) et ce qu'eux, en tant qu'Européens, pensent sur le même sujet. Par exemple, devant les tambours des Vanuatu où elle évoque le concept du Big man et du Rubbish man[134], *« l'idée c'est de faire un parallèle avec nos SDF européens »* (14). L'observation de sa pratique a prouvé que, pour elle, cet objectif est prioritaire, puisqu'elle a consacré beaucoup de temps à faire découvrir aux élèves les parallèles entre le Rubbish man et les SDF ou les Roms en France. Avec des questions ouvertes, telles qu'*« Est-ce qu'on en a ici des Rubbish men ? »* ou *« Qui pourrait être le Big man en France ? »* (observation n° 1), les élèves ont pu réfléchir et s'exprimer en faisant des comparaisons entre les deux cultures. Le développement de la pensée critique à travers une approche interculturelle semble être le but de cette conférencière. Selon elle, si elle arrive à *« leur ouvrir leurs horizons […] c'est parfait ! »* (Mathilde, 73). Comme le dit le site Internet du musée, *« par un jeu de parallèles et d'oppositions, ils comparent les différentes cultures et interrogent leurs propres coutumes »*. Émilie, conférencière du MQB, fait également des références aux liens entre la société des Mayas et la société contemporaine à propos de l'écriture, du calendrier, des sports (*« le jeu de balle a été l'inspiration pour le basket »),* etc. (observation n° 4).

Un des objectifs de Christine est de faire réaliser aux élèves, notamment européens, qu'ils ont des points en commun avec les cultures des quatre continents extraeuropéens et non pas que des différences. Pour elle, il est important d'arriver à se dire :

> *« Ça vient de loin, c'est très beau, c'est très différent ! En fait, moi je pense un peu pareil, ça me touche parce qu'il y a quelque chose de très humain dans cette façon de faire »* (Christine, 24).

Pourtant, la visite guidée *Différences* met en avant la différence en montrant comment cette notion est abordée par les sociétés diverses. Se rendre compte de la manière dont les personnes aperçoivent le monde et que certaines notions sont différentes d'une culture à l'autre, est encore un des objectifs de l'action éducative du MQB. La question qui se pose est :

[134] Chez les Vanuatu, en Mélanésie, le Big Man est un individu qui a beaucoup d'influence et qui se trouve au sommet de la hiérarchie, quoique le Rubbish Man c'est celui qui est tout en bas.

> *« Est-ce que la façon dont on est différent dans une culture… ? Est-ce qu'on va être différent de la même façon dans les autres cultures ? »* (Camille, 48).

Odette, en attestant que son objectif est de créer une *« rencontre »* ou un *« métissage »* entre l'élève et l'autre - celui qui est représenté dans le musée par les œuvres d'art -, semble accepter l'autre et le différent. Quand elle s'exprime sur des peuples extraeuropéens (les Aborigènes, les Dogons), elle parle avec respect en essayant de faire comprendre aux élèves la culture de ces peuples. En outre, elle aperçoit la différence en tant qu'élément qui joue un rôle identitaire pour la personne puisqu'on a besoin de l'autre, le différent, pour mieux se connaître soi-même. De plus, pour elle, la différence peut aider les gens à relativiser les choses. Donc, il apparaît qu'elle lui attribue une place importante, même dans le milieu muséal.

D'ailleurs, le respect de la différence religieuse est attesté par la conférencière Mathilde. Elle nous laisse comprendre que, dès qu'il y a une discussion qui se déclenche autour de la religion lors de l'activité qu'elle anime, - les enfants aiment aborder ce sujet - elle essaie d'initier un débat « *dépassionné* ». Elle avoue que, souvent, elle se trouve devant des situations problématiques lors du contact avec les enfants. Mathilde en parle lors de notre entretien :

> *« Ça devient très compliqué. Là encore, tout à l'heure, j'avais un petit qui me dit « Oui, mais je ne comprends pas, nous on n'a qu'un Dieu ». Je lui ai dit « Toi t'as qu'un Dieu et eux ils en ont plusieurs » »* (Mathilde, 43).

Pour répondre à cette question, elle explique aux élèves, en étant neutre, qu'il n'y a pas une unique religion ; il y en a plusieurs et il n'y en a pas une qui soit meilleure que les autres. Elle explique qu'il ne faut pas dénigrer leurs camarades au regard de leurs croyances, car, c'est aussi au nom de la religion que peut venir le mal :

> *« On dit tout ça. On fait des comparaisons. Après, on ne peut pas rentrer dans leurs têtes. On ne peut pas. À moins d'essayer d'avoir un débat dépassionné, ce n'est pas mal »* (Mathilde, 45).

Elle est convaincue que les conférencières sont formées pour pouvoir sortir de ces situations « *compliquées* », comme elle les appellent. Selon cette professionnelle, le MQB a une mission, entre autres, celle d'animer des débats et de faire les élèves se questionner sur les religions. Cette volonté illustre sa portée favorable envers la différence religieuse. Camille rejoint sa collègue en étant initiatrice d'un dialogue concernant les religions lors de la visite *Visions du beau*. Elle a

initié une comparaison entre les différentes religions que le visiteur croise au musée en donnant les différences, par exemple, entre l'animisme et le christianisme.

Passons au groupe d'enseignants interrogés. Pour la professeure documentaliste du 93, il est très important de susciter la tolérance chez les jeunes. Elle est très favorable à la différence, son but étant de *« comprendre comment une culture différente de la sienne s'envisage »* (Aurélie, 16). Parlant de la visite *Différences*, qu'elle a suivie avec une classe des lycéens, elle explique que le groupe appréhende une histoire par continent pour révéler une forme de différence (physique, sociale, etc.) :

> *« De se dire que l'autre, dans sa différence, a des choses à nous apporter et que notre modèle, à nous, n'est pas forcément le seul et pas forcément le meilleur non plus. Il n'y a pas de jugement de valeur à avoir. Et derrière la visite Différences, c'était tout ça »* (*Ibid.*, 24).

Suite à cette expérience, ses élèves *« pour la première fois ont dit « Oui, notre culture, notre mode à nous, nos habitudes, nos façons de faire, nos mœurs, etc. ne sont pas des mœurs universelles à tous points de vue même si on entend 'sociétés mondialisées', etc., mêmes t-shirts partout. Il y a des peuples où, oui, un handicapé, un enfant handicapé, on lui attribue la plus haute place dans la société ou la place du chamane »* (*Ibid.*, 16). Ainsi, la visite muséale permet aux jeunes visiteurs de relativiser et *« de considérer la tolérance »*. Aurélie ne s'intéresse pas uniquement de mettre les doigts sur la différence entre les cultures. Néanmoins, ses collègues qui ont visité l'exposition *Tatoueurs-Tatoués* avec leur classe n'ont pas fait référence à cette sous-catégorie, ce qui montre qu'ils ne l'ont pas fixé comme objectif.

Valoriser la différence et *« s'ouvrir à d'autres cultures »* sont également des objectifs croisés dans la brochure et le rapport d'activité du musée (2013, p.108). En effet, il est inscrit dans son décret que le MQB a comme mission *« d'enseigner, de valoriser et de diffuser des connaissances relatives à ces arts [venant d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et des Amériques], aux sociétés et civilisations qui les ont produits ou qui en sont les héritières »* (rapport d'activité, 2013, p.179). Suite à l'analyse, les différences semblent être reconnues et valorisées à travers l'action éducative du MQB. Nous avons vu auparavant que toutes les professionnelles du musée interrogées ont fait référence à ce même objectif, quoique les enseignants l'oublient ou le négligent.

- **Prise en compte de la diversité du public lors de l'activité muséale**

Christine, chargée de médiation, se trouve, avec ses collègues, devant l'enjeu du comment aborder la question de la diversité culturelle et d'altérité dans ce musée. Par exemple, quand les élèves reconnaissent un objet de la collection du musée grâce à leurs racines familiales, les conférencières consacrent du temps à expliquer l'historicité, l'évolution et le changement de contexte de l'objet, afin de voir comment il s'est adapté à la vie en France. Toutefois, la vision de la personne chargée de médiation sur ce sujet - notamment, sa phrase au regard de l'adaptation des objets venus d'ailleurs à la société française - est assez ethnocentrique et renvoie à l'inverse de la valorisation de la diversité culturelle, voire à une politique d'assimilation. Plus neutres sont les propos du directeur du musée, S. Martin, qui disait, lors d'un entretien pour la presse française, que le MQB permet aux visiteurs européens de comprendre que *« notre vie européenne est imprégnée d'usages, de morales et de codes intellectuels venus d'ailleurs*[135] *»*. Le MQB, grâce à la nature de ses collections et à la particularité de la société française, accueille, pas seulement, un grand nombre de jeunes Français, mais aussi des Français qui sont d'origine étrangère, parfois extraeuropéenne, mais qui vivent en France. Ces personnes ont tendance à se reconnaître (ou pas) dans les objets exposés. Dans la pratique (observations n° 1, 13, 18), les conférencières Mathilde et Camille ont suivi la stratégie proposée par leur directrice en donnant la parole aux élèves qui souhaitaient faire une présentation d'une œuvre qu'ils connaissaient déjà :

> *« Il peut y avoir des personnes hindoues, d'origine hindoue et, du coup, c'est intéressant de découvrir s'ils connaissent ce théâtre d'ombres ou pas. S'ils ont l'occasion d'aller en Inde, s'ils ont toujours de la famille là-bas, s'ils ont eu l'occasion d'y aller, est-ce qu'ils ont vu, en fait, ce spectacle de théâtre d'ombres. […] Après, ça fait effectivement partie des choses qu'ils peuvent partager »* (Camille, 40).

Comme nous l'avons remarqué plus haut, la diversité du public, qu'elle soit culturelle ou physique, est respectée et mise en avant, lors de la visite guidée *Différences* :

> *« Ou les élèves qui commencent à me dire « Moi je viens de là, moi je viens de là, moi je viens de là ». Bon, dans la mesure du possible, on va faire un petit*

[135] Prat-Carrabin, E. (2006). *Stéphane Martin, président du quai Branly : 'Le piercing, le tatouage, le port du voile, les mangas… Notre vie européenne est imprégnée d'usages, de morales et de codes intellectuels venus d'ailleurs. L'ouverture au monde est la clé de notre culture'*, Paris Match, p. 86-95.

> *tour par les endroits. D'un seul coup, ça les investit, ils sont concernés, ils sont contents et, puis, c'est tout ! »* (Mathilde, 53).

Cette stratégie de l'appel à l'origine des visiteurs et leur reconnaissance dans les objets exposés fait preuve de la prise en compte de la diversité lors de la visite. Selon Christine, cela *« fonctionne relativement bien [afin] de susciter le dialogue »* (Christine, 26). La même personne exprime que son rôle, en tant que chargée de la médiation Enseignants et Scolaires, est de travailler à travers des formations des conférencières sur comment écouter le groupe et comment mettre en valeur *« la diversité qui compose le groupe qu'on a face à soi »* (*Ibid.*, 26).

L'adaptation des pratiques de médiation culturelle à la diversité du public fait partie de la politique des publics du MQB, puisque les conférencières sont formées pour répondre à tout groupe de visiteurs qu'elles affrontent. Par exemple, Élisabeth, lors de la visite de l'exposition sur les Mayas, puisqu'elle accueillait une classe bilingue français-espagnol, a souvent utilisé des termes en espagnol (observation n°4). Cela montre sa volonté de prendre en compte les intérêts et les particularités des élèves du groupe en tant qu'entité.

Dans la pratique, avec quelques exceptions, notamment la visite *Différences*, les activités ne visent pas autant la valorisation de la diversité présente au sein du groupe d'élèves. Aussi, les enseignants n'attestent pas de l'importance de cette catégorie lors des entretiens.

- **Répondre aux besoins spécifiques du public**

Le but de la médiation culturelle, selon son responsable, est *« de s'assurer que les contenus [des activités proposées] soient conformes à ce qu'on sait de ces visiteurs »* (Christine, 4). Les visiteurs dont elle parle sont les élèves, voire des primaires, des collégiens, des lycéens ou des CLIS. L'offre culturelle du MQB répond aux besoins particuliers des visiteurs. Camille le dit clairement :

> *« Effectivement, on va s'adapter à l'âge aussi et aux groupes qui peuvent avoir des demandes spécifiques »* (Camille, 6).

Les besoins spécifiques au MQB se résument à des particularités du public selon l'âge, le niveau scolaire, la maitrise de la langue française, des difficultés mentales ou physiques, etc. Il y a de la volonté de la part des guides-conférencières de répondre aux attentes des professeurs et des élèves lors de l'activité muséale. Cela renvoie à une adaptation de leurs pratiques selon l'âge et le niveau des connaissances du groupe qu'elles accueillent.

Ce musée est davantage sensibilisé face au handicap. Les besoins spécifiques des personnes en situation de handicap (PSH) sont pris en compte et des conditions spéciales sont créées afin d'accueillir tout genre de publics. Par exemple, la visite *Différences* a été créée à l'occasion de la semaine de l'accessibilité pour que tous les publics puissent participer :

> *« C'est une visite qui est multi accessible, en fait. Aussi bien pour les PSH mentaux que physiques. C'est pour ça qu'en fait, l'idée c'est d'avoir des endroits bien éclairés, d'avoir des choses à toucher, à sentir. Ça, c'est la base »* (Mathilde, 8).

Effectivement, le public est invité à activer tous ses sens. Il a le droit de toucher les statues, de sentir le beurre de karité ou d'écouter le son des tambours Vanuatu.

Lors de l'accueil des classes CLIS, les professionnelles du MQB utilisent encore plus des méthodes participatives, telles que de dessiner au crayon les œuvres exposées. L'objectif est *« de percevoir avec d'autres sens »* (Odette, 20), puisqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap. De plus, les élèves des CLIS se responsabilisent lors du dispositif et ils s'investissent activement dans leur apprentissage.

Un exemple intéressant d'activité éducative qui a été conçue pour répondre à une demande spécifique des visiteurs est la visite *Le sens en éveil.* Christine nous explique ce cas :

> *« C'est un cas un peu emblématique d'une offre qu'on a conçue en fonction des besoins du public, en fonction des contraintes de programmation et d'embauche du musée pour être au mieux dans notre mission face au public »* (Christine, 14).

Camille met aussi l'accent sur la participation des enfants lors de cette même activité à travers la mobilisation de multiples sens :

> *« Donc, c'est intéressant de pouvoir trouver d'autres moyens d'accéder aux œuvres et c'est ce qui avait été mis en place, la réflexion qui avait été menée autour de la visite « éveil » au MQB vraiment pour les tout petits où on peut toucher des choses, on peut sentir, on va regarder comment on tisse. Il va y avoir un côté ludique, histoire qu'ils ne soient pas uniquement dans l'écoute, parce que, pour eux, c'est impossible »* (Camille, 6).

Camille, à travers sa technique participative de questions-réponses, se rend compte facilement de ce que les élèves-visiteurs attendent, afin *« d'adapter le discours à ce dont ils ont besoin »* (10) concernant le niveau de connaissances ou leurs intérêts. Pour faire cela, il y a une préparation de la part du musée sous la forme de formation pour que les intervenants puissent s'adapter au public cible.

En outre, les dossiers pédagogiques permettent aux enfants en situation de handicap mental de s'attacher à une activité en particulier sans avoir besoin de lire ou écrire. *« Ça répondait effectivement à un besoin très spécifique dans le cadre d'un partenariat et qui nous a aidé à forger cet outil »* (Christine, 32), explique la responsable du service à propos du partenariat avec les classes CLIS.

Le musée, depuis sa création, s'est fixé comme objectif prioritaire d'assurer l'accessibilité à son bâtiment. Ainsi, les collections sont accessibles aux personnes sourdes ou malentendantes (conférences en langue des signes française et adaptées à un public pratiquant la lecture labiale), aux personnes déficientes visuelles, (visite descriptive et tactile) et aux personnes en situation de handicap mental (rapport d'activité, 2014).

In fine, concernant les objectifs à fins cognitives, les guides-conférencières suivent le scénario de visite proposé par la direction, mais elles s'adaptent en fonction de la demande de l'enseignant, explique Mathilde, conférencière. Plus précisément, si le professeur lui annonce que la visite est dans le cadre du cours d'espagnol, elle présentera la Méso-Amérique et non pas l'Amérique du Nord. Si le professeur en arts plastiques lui dit qu'il travaille avec sa classe sur les masques, ce sont les masques qu'elle va montrer. Elle cible *« sur ce qu'ils veulent »* :

> *« Tout à l'heure, l'équipe avec qui j'ai fait l'Océanie, ils étaient en train de travailler sur le rêve en Australie. On a fait le rêve en Australie d'abord. C'est des choses comme ça qu'il faut privilégier. [Répondre] et aux attentes des élèves et aux attentes des professeurs »* (Mathilde, 53).

Pour ce faire, les conférencières consacrent les premières minutes de leur rencontre avec le professeur pour demander les raisons pour lesquelles ils sont venus au musée, dans le cadre de quel projet ou cours et qu'est-ce qu'ils veulent passer comme message à leurs élèves.

Les objectifs se différencient en fonction de l'âge du public, c'est-à-dire que pour les lycéens (en terminal) l'objectif est de faire un lien avec le programme scolaire en philosophie en matière de

la beauté. Avec les plus jeunes élèves, la conférencière baisse le niveau et les attentes envers son public :

> *« Les objectifs ne sont pas les mêmes. C'est simplement leur faire voir les statues africaines qui, eux ne trouveraient peut-être pas forcément belles, parce qu'elles s'éloignent de leurs représentations de ce qui doit être une belle structure »* (Odette, 16).

Au MQB, les besoins spécifiques des visiteurs sont entendus et respectés par les intervenants lors des activités éducatives quand il s'agit des particularités liées à des différences physiques, psychiques et mentales. Pourtant quand il s'agit d'une demande de la part de l'enseignant concernant le contenu de la visite, le service médiation ne peut pas assurer sa réalisation. Autrement dit, si un enseignant demande pour une visite sur un sujet qui ne rentre pas dans la gamme d'activités déjà proposées par le musée, le service de médiation ne va pas créer la visite juste pour lui. Cela peut arriver dans le cas où il y a la même demande par plusieurs enseignants, comme dans le cas de la visite *Le sens en éveil*. En revanche, si les enseignants avaient communiqué leur demande en avance, les conférencières auraient eu le temps de se préparer afin de cibler au sujet demandé.

Dans le cas des enseignants interrogés, Loïc s'attendait à ce que la visite soit plus active afin que les élèves puissent poser des questions, interagir, car, selon lui, cela est un besoin que les adolescents ont. Cependant, la pratique lors de sa visite au MQB l'a déçu.

- **Politique des publics fondée sur l'intégration**

Christine présente le rôle du service de médiation en ce qui concerne l'intégration des publics. Sa mission est *de « concevoir l'adaptation, la spécificité de comment prendre en charge, comment s'adresser à eux [aux personnes en situation de handicap, aux élèves allophones], quels objets on va mettre en priorité, etc., en fonction de leur capacité physique, pour les voir. Comment se positionner devant les vitrines et, du coup, quels sont les objets que quand on est assis sur un fauteuil roulant on peut voir. On ne va pas leur montrer des objets qui sont un mètre quatre-vingt au-dessus du sol. Ils ne peuvent pas les voir »* (Christine, 4).

Aussi, Mathilde, en parlant de la scénographie des collections, fait référence à cette sous-catégorie, comme nous l'avons cité auparavant. En général, les intervenants suivent la stratégie d'intégration du service médiation. Par exemple, Odette essaie d'intégrer les enfants qui ont des

difficultés physiques ou qui ne parlent pas français dans l'activité éducative. Elle fait en sorte que la visite soit une *« expérience collective »* et que tous les participants soient bien accueillis.

Le dispositif destiné aux CLIS est un autre élément qui justifie notre argument que le MQB a une politique d'intégration des publics. Dans le cadre d'accueil des CLIS, les conférencières s'adaptent à la façon d'apprendre des élèves en situation de handicap. Elles sont formées pour connaître leurs particularités et ne les excluent pas du processus d'apprentissage lors de la visite au musée. Odette nous présente la situation :

> *« La partie attention devant les œuvres du musée pose des problèmes. C'est la plus délicate. Donc, on sait que c'est mieux de les faire dessiner plutôt que de leur expliquer. On y va avec des feuilles et des crayons et ils dessinent »* (Odette, 38).

Aussi, la visite *Différences* est adaptée aux groupes des publics mixtes afin d'intégrer tout un chacun à l'action éducative muséale.

> *« Il peut y avoir, par exemple, des enfants, un enfant autiste qui est intégré dans la classe ou un enfant qui [ne parle pas français]. Il m'est déjà arrivé une classe de gamins. Ils sont un peu agités. Ils sont sur Paris donc, rapidement, on va attirer leur attention, sauf un enfant qui, elle est tout le temps en train de gesticuler, etc. Et là c'est étrange et là tout d'un coup « Non non non, elle ne comprend pas le français ». Et ça l'enseignant ne l'a pas dit. De nous le dire avant, pour nous, ça change tout. Moi, après, j'ai continué à faire ma visite comme ça, sauf que par un regard un peu plus insistant auprès de cet élève elle a compris que je l'intégrais. Pas par la parole, parce qu'elle ne comprend pas, mais je l'intégrais par le regard »* (Odette, 18).

Sa réaction, dans telles situations, montre que tous les enfants, qu'ils soient autistes ou allophones, sont intégrés à l'action éducative. Sa pratique d'intégration renvoie aussi au droit à la culture de tous les enfants et au respect de la différence des enfants-visiteurs (voir plus haut).

En outre, selon Christine, pour les tout-petits, la visite dans le cadre scolaire est *« vraiment une forme de première sensibilisation au musée »* (10), puisque toutes les familles n'ont pas l'habitude de s'y rendre. Le MQB organise également des événements et d'activités à l'occasion de *« sensibiliser les publics issus des diasporas »* (rapport d'activité, 2013, p.113).

Il apparaît ainsi que le MQB fait preuve d'une politique des publics fondée sur l'intégration des différents types de visiteurs. Les enseignants n'ont pas spécifié cet aspect de l'action éducative, probablement parce qu'ils n'avaient pas de demandes spécifiques ni n'accompagnaient des groupes en situation de handicap.

8.2.4 Conclusion

Dans la Partie 8.2.3, nous avons regroupé les données qui se réfèrent aux différentes catégories du modèle de l'ECD afin de comprendre si les parties prenantes se fixent l'ECD comme objectif des activités éducatives du MQB destinées au public scolaire. Les points conclusifs que nous avons distingués sont, par la suite, amplifiés en rapport avec les hypothèses de travail préétablies, l'hypothèse H_y1 étant : *Les parties prenantes considèrent l'ECD comme objectif de l'action éducative du MQB* et l'hypothèse H_y2 met en question la continuité entre le travail dit (discours écrit officiel), le travail dit (discours oral officiel) et le travail réel (l'application). Ainsi les résultats que nous avons tirés sont comme suit.

Les professionnelles du MQB n'ont pas exprimé explicitement l'intention de développer une éducation à la citoyenneté démocratique. Il apparaît que les droits des élèves, lors de leur venue au musée, sont considérés comme importants par les parties prenantes. Concrètement, le droit à la culture semble être l'objectif majeur des professionnelles du musée et des enseignants. Il est étroitement lié à l'ouverture culturelle, une des raisons principales pour laquelle les enseignants interrogés amènent leurs classes aux musées. Aussi, le droit à l'expression est attesté par les deux groupes des sujets. Nous avons constaté que les élèves-visiteurs ont de la liberté pendant la visite, mais celle-ci est limitée, c'est-à-dire qu'ils sont libres de faire des choses dans la mesure où ils respectent les règles de l'institution. L'assurance du droit à l'expression libre des élèves dépend de la pratique de la conférencière et de ses choix pédagogiques. Le MQB est un musée où, en participant avec des activités de médiation, les petits visiteurs ont le droit de toucher les œuvres et d'interagir avec certains objets. Ainsi, ils ont la liberté d'expression physique, objectif attesté par les professionnelles, mais qui est appliqué lors d'une partie des activités éducatives, notamment pour les petits visiteurs. Pour ce qui est des devoirs, le respect du règlement de l'institution muséale de la part des élèves-visiteurs est également un des éléments du modèle de l'ECD attestés par les personnes interrogées. En somme, les droits et les obligations des jeunes visiteurs, enfants et adolescents, préoccupent davantage les parties prenantes.

Au regard de la participation active des élèves-visiteurs lors de l'activité muséale, même si elle est évoquée en tant que prioritaire, elle n'est pas toujours assurée par les conférencières. Cela est souvent la raison pour laquelle l'expérience muséale déçoit les enseignants. Ne serait-il pas opportun de poursuivre une stratégie plus participative lors de ces pratiques ? Aussi, l'attente de la part des enseignants pour la mise en place de méthodes actives lors de la visite au musée témoigne de leur intérêt à cette sous-catégorie de l'ECD. Plus précisément, le débat contradictoire, attesté par Loïc, est une des méthodes proposées par les auteurs en éducation à la citoyenneté (voir Audigier, 2005).

Ensuite, la valorisation de la diversité lors des activités au musée, le respect de la différence de la part de l'institution, notamment des intervenants qui rentrent en contact avec le public scolaire, ainsi que la prise en compte des besoins particuliers des élèves-visiteurs sont des éléments que nous avons vu appliquer au MQB. Ainsi, la troisième dimension de l'ECD est assurée même si la responsable exprime parfois des idées qui tendent à privilégier la culture française.

Par conséquent, nous avons croisé toutes les trois catégories du modèle de l'ECD (droits et devoirs, participation active, valorisation de la diversité) dans le *verbatim* des personnes interrogées. Qu'elles soient attestées par les personnes impliquées ou rencontrées dans les documents officiels du musée, les catégories sont présentes dans la politique éducative du musée et dans une grande partie de sa pratique. Même si les professionnelles du musée se sont référées à la valorisation de la diversité et à la participation d'une manière très claire, il est pourtant très difficile de trouver l'éducation à la citoyenneté démocratique directement dans leur discours. Cette notion n'est ancrée, ni dans la tête des parties prenantes ni dans leurs pratiques. Une enseignante a quand même fait référence à l'éducation à la citoyenneté démocratique, puisque son projet pédagogique visait à préparer les élèves à l'exercice raisonné de la citoyenneté politique, économique, sociale et culturelle. Une seule conférencière a aussi pris conscience de la mission du MQB à la formation des citoyens dans la société française, puisqu'elle a attesté toutes les catégories du protocole, sans autant faire référence directement à l'ECD.

Pour clôturer la présentation du cas du MQB, nous empruntons les propos d'Amselle (2006) : *« Si ce musée parvient à faire comprendre à ses visiteurs qu'il existe d'autres cultures, d'autres façons de penser dignes de respect et d'attention ce sera la victoire. S'il permet de lutter contre le racisme de notre société, il aura accompli sa mission »* (p.6). Ne serait-il pas propice d'envisager le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique pour y arriver ?

CHAPITRE 9

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MAHJ/MGE

CHAPITRE 9 - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MAHJ/MGE

Le Chapitre 9 constitue la suite de la présentation des résultats, notamment le cas du Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme à Paris et du Musée Grec des Enfants à Athènes. Dans le deuxième cas, le matériel oral (entretiens, discours des professionnelles lors de l'animation) et écrit (textes officiels, brochures, site Internet) étant en grec, nous avons dû faire un travail de traduction en restant le plus près possible du contenu des propos. Il fallait, à la fois, que le message soit transmis adéquatement du grec en français et aussi, que le transfert soit compréhensible dans la langue d'arrivée.

9.1 Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme

Organisé en association selon la loi de 1901, le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme a ouvert ses portes en 1998. Il est géré par un conseil d'administration composé de représentants du Ministère de la Culture et de la Communication, de la Ville de Paris et des institutions majeures de la communauté juive française. *« L'association du musée a pour objet de présenter les deux mille ans de vie des communautés juives de France et de les situer dans l'histoire générale du judaïsme, de conserver, d'étudier, de diffuser et de mettre en valeur des collections muséographiques publiques ou privées, des fonds d'archives et de la documentation se rapportant à l'art et à l'histoire des juifs et d'organiser la diffusion et la rencontre de toutes formes d'expressions artistiques se rapportant à la culture juive dans sa diversité »* (site Internet).

9.1.1 Le choix du MAHJ et son rôle éducatif

Le MAHJ a été choisi pour notre étude parce qu'il répond aux critères que nous avons établis pour la sélection des institutions muséales. Le service éducatif a, plus précisément, un rôle très actif dans ce musée. Dirigé par deux personnes, un responsable et une responsable adjointe[136], sa mission est de concevoir des outils et des activités pédagogiques afin de mieux accompagner les enseignants avant, pendant et après la visite au musée. En effet, une grande gamme d'activités est proposée au public scolaire. En 2013, le MAHJ a accueilli plus de 11000 enfants dans des activités éducatives et plus de 600 enseignants ont participé à des sessions de formation (brochure

[136] Pendant la période de l'étude sur le terrain au MAHJ, le responsable était en congé, donc la responsable adjointe avait pris le relais. Lors de la présentation des résultats, on se réfère à elle en tant que 'la responsable'.

2014-2015). Les formations destinées aux enseignants sont données par le musée, en collaboration avec les académies franciliennes (Académie de Paris, Créteil et Versailles) et d'autres institutions (e.g. le MHI). Ces formations ont comme objectifs de donner aux enseignants les outils, les connaissances et les compétences pour pouvoir aborder certaines thématiques en classe et leur faire savoir qu'ils peuvent choisir un de programmes éducatifs et culturels[137] muséaux comme complément à leur enseignement. Ainsi, le site Internet du musée met à la disposition des enseignants des documents (dossiers pédagogiques) qui *« assurent la préparation ainsi que le suivi de la visite ou de l'atelier auxquels les élèves vont participer ou auront participé »*. Comme nous allons voir, les professionnels du musée, les documents officiels, le site Internet, ainsi que les brochures, attestent clairement le rôle éducatif de cette institution.

Ensuite, les activités proposées au MAHJ ont un rapport avec la diversité, notamment culturelle et religieuse, puisqu'il ne s'agit pas seulement de faire découvrir aux enfants le judaïsme, mais aussi les échanges culturels dans l'histoire entre les juifs, les chrétiens et les musulmans. Les collections du musée racontent exclusivement l'histoire et la culture juive (approche monoculturelle), mais l'action éducative mise en place s'ouvre aussi aux autres monothéismes (approche interculturelle).

Enfin, l'implantation du musée dans un quartier central de la capitale française, le Marais, et la réponse imminente de la coordinatrice du service éducatif à notre demande de rendez-vous, pour effectuer la recherche, ont bien facilité l'étude sur le terrain.

Dans ce musée, nous avons mené cinq (5) entretiens, trois (3) avec des professionnelles travaillant au MAHJ et deux (2) avec des enseignantes au long de la période avril-mai 2015. Nous avons, également, réalisé dix (10) séances d'observations des parcours-ateliers[138] durant la même période.

---

[137] Par *programme éducatif et culturel,* la chargée d'éducation comprend toute activité éducative et culturelle destinée au public, jeune et adulte.

[138] Un parcours-atelier au MAHJ est une visite dans les collections, liée au suivi d'un moment d'expression créative dans la salle d'atelier, sur le thème du parcours. Le parcours-atelier est divisé en trois parties : 1) accueil dans la salle d'atelier et introduction de la thématique sous forme ludique interactive, 2) passage et visite-guidée dans les collections permanentes du musée, et 3) retour dans la salle d'atelier pour une création (activité plastique, vidéo, etc.) individuelle ou collective. Quelques méthodes utilisées lors des parcours-ateliers : l'interprétation des œuvres, le

9.1.2 Les objectifs des activités pédagogiques du MAHJ

Les finalités attestées par le musée

Afin de pouvoir répondre à la première question de recherche (Q1), concernant les objectifs de l'action éducative du MAHJ, nous avons consulté les données recueillies à travers le site Internet du musée, les entretiens avec les professionnelles du service éducatif, ainsi que les observations que nous avons réalisées. Des documents, tels que les brochures et les dossiers pédagogiques destinés aux enseignants, ont été aussi étudiés.

Dans les propos des personnes interrogées et dans les textes publiés sous forme de brochure, nous avons croisé des objectifs destinés à deux groupes du public scolaire : aux enseignants et aux élèves. Concernant le premier groupe, la responsable du service éducatif vise à *« donner des outils pour pouvoir aborder certaines thématiques en classe »* (Roberte, 10). Par 'outils', elle comprend des *« outils de médiation dans le musée même »*, ainsi que *« des connaissances, des compétences à utiliser en classe »*. Les thématiques, les sujets et les questions, que les enseignants souhaitent aborder à travers la visite au musée, sont liés à la culture juive, à l'enseignement du fait religieux, aux notions des stéréotypes et à des préjugés, au respect de l'autre, etc. *« L'objectif est d'apporter un outil à l'enseignant qui veut aborder ces questions en classe à travers une visite au musée et à travers un jeu »* (*Ibid.,* 32), annonce Roberte, la responsable. Les activités et les outils de médiation du MAHJ visent à servir comme des clés pour les enseignants *« sur les sujets, soit d'actualité, soit liés aux programmes scolaires aussi »* (*Ibid.,* 54), en classe avant la visite ou lors de sa restitution. Les rédacteurs des outils ciblent les enseignants au sein des établissements situés en zones urbaines sensibles, qui sont *« confrontés à la montée du communautarisme en milieu scolaire ou de difficulté d'enseigner (sic) certains thèmes du programme »* (Dreyfuss *et al*, 2015, p.67).

Un dossier pédagogique au MAHJ est créé afin d'aider les enseignants à *« sensibiliser les jeunes au contexte du musée, à susciter en eux une attente pour la visite, un désir pour le thème choisi »* (dossier pédagogique *Héritage en partage : juifs, chrétiens*, p.2). Pour ce faire, le service éducatif essaie de mettre en place des activités pédagogiques qui sont liées aux programmes scolaires de l'Éducation nationale ou qui sont inspirées par l'actualité. La volonté de lier l'action éducative muséale avec le programme scolaire (curriculum) est une direction centrale de la tradition

théâtre d'ombres, les contes, le mime, la fabrication d'une vidéo, la photographie, le travail d'archives, le collage, etc.

pédagogique muséale anglaise (Nikonanou, 2013), mais qui domine aussi dans la réalité française aujourd'hui.

Aussi, *« l'objectif est de les former [les enseignants] sur différents sujets »* (Roberte, 14) présentés au sein du musée. La responsable explique que la 'formation' renvoie à une démarche où les enseignants seront sensibilisés afin d'amener leurs classes au musée pour suivre une activité pédagogique proposée par l'équipe professionnelle du MAHJ. Au contraire, elle ne vise pas à former l'enseignant à faire la visite muséale lui-même, car, comme elle le dit clairement, *« nous on espère qu'ils viennent nombreux chez-nous »* (*Ibid.*, 14) pour suivre les actions que le musée propose. Son discours est typique du cadre muséal et sous-entend l'aspect économique, c'est-à-dire le profit éventuel de l'institution. Le service éducatif vise, également, à l'ouverture des horizons culturels des enseignants, objectif plus vaste, mais pas moins important, selon Roberte : *« On souhaite déjà enrichir leurs horizons culturels »* (*Ibid.*, 10).

La même professionnelle est très intéressée à revoir les enseignants et souhaite élaborer un outil d'évaluation des résultats de l'action éducative du MAHJ, pour pouvoir voir si les objectifs fixés par les enseignants, qui visitent le musée, sont atteints. Cet intérêt témoigne de la volonté de faire un travail de qualité qui sera en harmonie avec les attentes du public scolaire, enseignants et élèves.

Concernant les objectifs du MAHJ pour les élèves, l'analyse des données a permis la catégorisation qu' on trouve dans le Tableau 12. Ces objectifs sont attestés par les professionnelles du musée, lors des entretiens. Leurs réponses viennent d'être triangulées avec les résultats des observations.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Découvrir l'histoire et la culture du judaïsme et se rendre compte qu'il fait partie du patrimoine culturel universel	Comprendre le monde
	Aborder le fait religieux d'une approche historique et laïque	Promouvoir le dialogue entre les cultures
	Connaître les rapports entre les trois monothéismes	Ouvrir l'esprit
	Créer des liens avec l'actualité, le programme scolaire, le quotidien	
	Contextualiser les œuvres exposées (dimension esthétique, culturelle, historique et éthique)	
	Découvrir et manipuler des termes (e.g. stéréotypes, préjugés) et comprendre le contexte dans lequel ils peuvent émerger ou resurgir	Réfléchir autour des questions sensibles Déconstruire les

		stéréotypes
Objectifs affectifs	Avoir une bonne expérience muséale	
	Susciter des émotions (joie)	
Objectifs liés à la participation	Créer un dialogue, une interaction, des échanges	
	Vivre une découverte active du musée	
	Manifester de l'intérêt	
Objectifs socioculturels	Fréquenter un musée	Exercer son droit à la culture
Objectifs liés à la créativité	Développer l'expression créative	
Objectifs liés à des compétences	Développer la tolérance	

Tableau 12 : Catégories d'objectifs MAHJ (professionnelles du musée)

Concernant les élèves en tant que public du musée, l'éducation est l'objectif principal du MAHJ. *« [Notre objectif est] l'éducation tout court, pour donner les clés pour mieux comprendre le monde »* (54), souligne Roberte. L'ensemble de programmes éducatifs et culturels a, comme objectif, l'apprentissage du fait religieux en valorisant les collections du musée. Le contact avec l'art, en général, et la valorisation des œuvres exposées consistent à faire comprendre au visiteur leur dimension esthétique, historique, culturelle et éthique. Le musée agit comme un support à l'enseignement du fait religieux par une approche laïque, basée sur l'histoire dont témoignent les œuvres d'art de la culture juive qui sont exposées au MAHJ. Les propos de Roberte témoignent de cette intention : *« Donc, évidemment là, on aborde le fait religieux, si vous voulez, mais d'abord avec une approche complètement laïque »* (38). Découvrir le judaïsme (e.g. les symboles, les pratiques, les récits, etc.) est un des objectifs de l'action éducative, afin de se rendre compte qu'il fait partie intégrale du patrimoine culturel universel. Cependant, l'accent est mis sur les rapports, c'est-à-dire les rapprochements et les affrontements, entre cette culture et les autres deux monothéismes (l'islam et le christianisme). Par exemple, l'atelier *Cultures en partage* a comme objectif de sortir les élèves *« des images stéréotypées de l'affrontement de ces deux cultures, liées aux conflits politiques contemporains. Nous espérons, par la valorisation des patrimoines communs, œuvrer à désamorcer les conflits intercommunautaires, dans le cadre scolaire »* (dossier pédagogique *Cultures en partage : juifs, musulmans,* p.2). Il apparaît que l'accent est mis sur cet objectif, car il s'agit d'un problème existant aujourd'hui dans plusieurs écoles en France. Ainsi, une grande partie des activités suivent une approche interculturelle et interreligieuse.

L'enseignement de l'histoire, en rapport avec le présent, c'est-à-dire l'actualité (des questions de racisme et d'antisémitisme aujourd'hui), permettra à l'élève de mieux s'approprier le monde qui l'entoure. Étant donné que les œuvres exposées dans le musée sont des témoins du passé, le rôle de l'animatrice est de faire comprendre aux élèves comment la société est telle qu'elle est aujourd'hui. L'objectif du parcours-atelier *Stéréotypes et préjugés*[139] apparaît très important. Il s'agit de comprendre le contexte dans lequel un stéréotype peut émerger ou resurgir et acquérir des repères historiques et culturels, qui pourraient déconstruire les mécanismes de formation d'une représentation négative envers les autres. Chloé, historienne de l'art et animatrice au MAHJ, clarifie qu'elle *« traite un sujet qui est l'histoire avant tout »* (32). Il est clair, qu'en tant que professionnelle du musée, elle a des objectifs à des fins de connaissances : *«* Il *y a quand même des connaissances à apporter. Il faut aussi qu'on puisse donner des explications »* (*Ibid.*, 8). Par exemple, au sujet des actes discriminatoires au regard des juifs, l'animatrice présente les origines historiques des stéréotypes que notre société a sur les juifs, afin d'expliquer pourquoi on était venu à penser telle ou telle chose de la communauté juive. Les propos de Roberte résument la vision des professionnelles du MAHJ :

> *« Et puis, en même temps, en ce moment quand même de tension, ça leur permet [aux enseignants] aussi d'avoir un discours différent par rapport à ça avec les élèves et d'aller un peu plus loin, de donner aussi des connaissances à leurs élèves, qui souvent se basent sur une non-connaissance, une méconnaissance, sur des stéréotypes et des préjugés »* (Roberte, 44).

Ici, elle exprime la raison pour laquelle l'idée et la nécessité de faire un atelier qui travaille autour de la construction des stéréotypes a émergé. *« L'atelier est né d'une actualité, des problèmes sociétaux »* (6), nous rappelle Chloé. Ainsi, cette animatrice a comme objectif de déconstruire les idées reçues des jeunes. Car les élèves, notamment ceux qui viennent des banlieues et qui découvrent le judaïsme au musée, arrivent avec beaucoup d'*a priori*. *« Nous, on est là pour justement en s'appuyant sur les objets du musée, [...] déconstruire ces stéréotypes »* (20), souligne-t-elle. Pourtant, nous ne sommes pas à cent pour cent convaincue qu'une visite au musée, même avec l'intervention de l'animatrice, peut avoir des résultats immédiats à cet égard. Cependant, l'action éducative du musée ne se limite pas à faire découvrir et à déconstruire des stéréotypes liés aux religions :

[139] Ce programme éducatif et culturel du MAHJ a reçu la Best Practice Commendation 2015 du Conseil International des Musées (ICOM).

> *« L'objectif n'est pas de traiter simplement du stéréotype antisémite, mais d'élargir à tout type de stéréotypes envers différents groupes. On traite plus largement du racisme, ou du stéréotype, en général, les femmes, l'homophobie, etc. C'est vraiment l'idée de cet atelier »* (Chloé, 6).

Lors de la séance d'introduction à l'atelier, il y a une activité qui demande une implication physique de la part des élèves afin de se regrouper selon différents critères que l'animatrice leur énonce, tels que la taille, le mois de naissance, le genre, l'espèce, etc. Dans cette étape, le corps et la sensation peuvent, à l'occasion, devenir des médiateurs pour vivre une situation de stéréotype. Par exemple, un élève peut se retrouver seul, sans groupe. Ses sentiments de solitude ou de malaise sont immédiatement repris par l'animatrice afin d'initier un débat autour des stéréotypes, des préjugés et des discriminations. Pourtant Chloé n'a pas parlé de cet objectif. Pour elle, à travers cette activité, l'objectif est de *« montrer que, comme quoi, regrouper par des critères qui peuvent paraître, comme ça, discriminants, finalement c'est aussi une façon de s'organiser » […]. On montre comme quoi la catégorisation peut se baser sur des critères qui sont beaucoup moins objectifs et qui finalement ne sont peut-être pas si utiles à la société. Ils servent à séparer et non pas à s'organiser à vivre ensemble »* (*Ibid.*, 18). En deux mots, son objectif est de se rendre compte que le fait de se diviser en groupes n'est pas toujours discriminatoire, mais que des critères arbitraires peuvent souvent être déclinés, afin de catégoriser les gens. L'observation de cet atelier confirme les propos de l'animatrice concernant la préoccupation pour différents types de stéréotypes et non pas seulement pour le stéréotype antisémite (observations n° 2-4, 7-10).

La deuxième activité du même atelier est un jeu d'association de noms et d'adjectifs. Chloé donne, par exemple, le nom 'arabe' à un élève qui est censé lui répondre avec le premier adjectif qui lui vient à l'esprit, par exemple, 'musulman ». À l'occasion de la réponse 'agréable » d'un élève au mot 'banlieue », ce qui a fait rire le reste des élèves, l'animatrice a invité le groupe à une discussion autour des stéréotypes dans leur vie quotidienne et dans l'histoire. Lors de ce jeu, Chloé compte *« parler des termes en question […]. On définit les termes des stéréotypes, des préjugés, des discriminations. On va jusqu'au génocide »* (8). Elle est censée inviter les jeunes à *« manipuler des notions qui sont quand même assez délicates »* (*Ibid.*, 36).

Ensuite, l'expérience au MAHJ continue avec une visite guidée dans les collections permanentes durant laquelle, l'animatrice présente des œuvres exposées qui renvoient à différentes représentations des juifs par les non-juifs, dans l'histoire, ou par les juifs eux-mêmes. Œuvres, telles que des photos, des peintures, des documents d'archives, des affiches, de la décoration

murale, des stèles funéraires, etc. sont mis en avant, afin de légitimer les propos de l'intervenante. À travers cette visite, ce qui *« semble important c'est de montrer que beaucoup de groupes subissent les mêmes discriminations et que, finalement, c'est le même parcours » :*

> *« Montrer qu'il y a quand même un processus historique qui concerne tous les groupes. Et montrer, aussi, dans une actualité plus récente, qu'effectivement racisme, antisémitisme, tout ça, ça touche aussi bien des gens qui viendraient d'autres cultures que des juifs. Qu'il y a un rapprochement à faire, évidemment »* (Chloé, 16).

En outre, l'ouverture d'esprit des élèves, qui participent aux activités pédagogiques du MAHJ, est également un des buts des professionnels. L'éducation au respect mutuel et à la lutte contre l'intolérance semble aussi être une finalité de l'action éducative de ce musée, en particulier, afin de désamorcer les conflits intercommunautaires, dans le cadre scolaire, notamment dans les classes pluriculturelles où la diversité religieuse est omniprésente.

La participation active lors de la visite au musée est attestée comme objectif important par tous les professionnels et les documents officiels. En effet, en observant les pratiques des professionnelles, nous avons remarqué que ces dernières essaient de donner une place active au jeune visiteur. En revanche, les objectifs liés à l'identité, au développement de l'imagination et de la créativité ne sont pas attestés par les professionnels ou sont rarement mis en exergue dans les brochures. Une des professionnelles du musée énumère quelques compétences (l'esprit d'équipe et la tolérance) qu'elle considère comme importantes à développer chez les jeunes visiteurs lors de leur visite muséale. Enfin, les entretiens, mais plutôt les observations, nous ont montré qu'en dehors des objectifs cognitifs, les professionnelles visent aussi l'aspect affectif (observations n° 2-4, 9), l'imagination (observations n° 2, 3, 5-9) et le travail en groupe (observations n° 1-9). Le plaisir des jeunes visiteurs qui découle, précisément, de la visite muséale est un objectif attesté par une seule animatrice du MAHJ qui souhaite *« qu'ils passent un bon moment »* et qu'ils soient contents. Souvent, à la fin de la visite, la conférencière demande aux élèves s'ils se sont amusés. La responsable du service éducatif, sans évoquer directement cet objectif, avoue que le musée est une *« attraction »,* entre autres, et donc, implicitement, il vise à susciter le plaisir des visiteurs. Concernant l'imagination, le manque de références de la part des professionnelles du musée à l'imaginaire montre que cet objectif n'est pas important pour eux. Quoique lors de notre observation de l'atelier *Stéréotypes et préjugés*, l'intervenante a demandé aux élèves de faire preuve d'imagination : *« Imaginez que vous êtes jeune femme et vous cherchez du travail. Est-ce*

que tout est rose pour vous ? » (observation n° 3, 7). Aussi, les rédacteurs de la brochure du musée présentent le parcours-atelier *Contes en ombres et lumières*, en disant que les enfants sont censés faire revivre, sous forme d'un spectacle de théâtre d'ombres, *« les personnages de l'histoire qu'ils auront imaginée »* (brochure 2014-2015, p.9). De même, lors de l'atelier *Le jardin des délices*, *« les enfants réalisent […] un arbre imaginaire à partir de divers matériaux »* (brochure 2014-2015, p.9). Ces références sous-entendent que le développement de l'imagination des enfants est visé à travers les activités du MAHJ qui ciblent les enfants d'un certain âge. Par rapport, au travail de groupe, tous les parcours-ateliers exigent *« un travail collectif qui n'est pas, non plus, très pratiqué à l'école »* (Chloé, 12). Les détails, au regard des réponses des professionnelles et des données recueillies à travers les documents officiels étudiés, apparaissent dans les tableaux 35a et 34 de l'Annexe 2.

L'avis des enseignantes

Continuons avec la présentation des résultats recueillis à travers le contact avec les enseignantes qui ont participé, avec leurs élèves, aux activités éducatives du MAHJ. La question étant, par rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés d'atteindre, lors de la visite muséale, le Tableau 13 qui suit illustre leurs réponses.

Catégories	**Objectifs**	**Résultats escomptés**
Objectifs cognitifs	Découvrir l'histoire et la culture du judaïsme	Déconstruire les stéréotypes Lutter contre l'intolérance et le racisme
	Enseigner le fait religieux – réfléchir autour des questions sensibles	
	Découvrir l'histoire des religions monothéistes et le lien entre elles	
	Manipuler des termes (e.g. stéréotypes, préjugés)	
	S'approprier des liens entre l'enseignement et la sortie au musée	Donner du sens aux apprentissages
	Aller à la rencontre des autres (artistes, etc.)	Ouvrir l'élève au monde qui l'entoure
Objectifs affectifs	Susciter des émotions (joie, fierté)	Vouloir revenir au musée
	Avoir une bonne expérience muséale	
Objectifs liés à la participation	Participer activement - activer les sens	
	Manifester de l'intérêt - se sentir concerné	
Objectifs sociaux, culturels et citoyens	Fréquenter un musée	Exercer son droit à la culture Effacer le déterminisme
	Être concerné par le patrimoine français	

	Se rendre compte que le patrimoine appartient à tous les citoyens	socioculturel Éduquer à la citoyenneté démocratique
	Se mettre en contact avec l'art	Respecter l'œuvre et l'artiste
Objectifs liés à l'identité	Construire son identité personnelle et collective	S'intégrer en France
Objectifs liés aux compétences	Tolérance	
	Adaptation à un environnement	
	Autonomie	
	Curiosité	
	Capacité de formuler son point de vue	
Objectifs liés à la réussite scolaire		Réussir sa scolarité

Tableau 13 : Catégories d'objectifs MAHJ (enseignantes)

L'analyse démontre que les enseignantes mettent en valeur les activités éducatives proposées par le MAHJ afin d'enseigner certains sujets hors des murs de l'école. Le but principal de Faïza, professeure de français en classe SEGPA à Paris, est *« de donner du sens aux apprentissages des élèves »* (2). Selon cette dernière, la fréquentation des musées est importante pour les élèves pour mieux comprendre l'utilité des sujets enseignés en classe et les liens entre ces sujets et leur vie quotidienne. Dans sa pratique, elle essaie, de plus en plus, de travailler avec des partenaires externes. Son objectif est *« d'extérioriser les savoirs »* (2). Un exemple qu'elle donne, afin de justifier ce choix, est exprimé ci-dessous :

> *« J'essaie de combiner le programme d'histoire - éducation civique avec un parcours culturel »* (Faïza, 4).

Pour l'enseignante, la visite au musée est une occasion d'ouvrir l'élève à l'extérieur du collège : *« C'est un parcours qu'on fait à l'année […] et qui permet aussi d'ouvrir l'élève au monde qui l'entoure »* (*Ibid*., 4), c'est-à-dire à la communauté locale. *« On ne peut pas vivre comme ça, en disant que tout va se passer à l'intérieur. Il y a un moment où il faut ouvrir l'élève à l'extérieur. Et c'est comme ça qu'il [l'élève] arrivera à établir du lien »*, explique-t-elle (*Ibid*., 26).

Pour Faïza, qui amène sa classe plusieurs fois par an au musée, la sortie scolaire est l'opportunité de déléguer à des professionnels l'enseignement de différents thèmes. *« Il faut, à un moment, déléguer les apprentissages et avoir affaire à des professionnels qui ont justement les compétences pour enseigner des pratiques artistiques, culturelles, sportives à ces enfants »*, dit-elle (2). Elle trouve qu'elle, ainsi que ses collègues, n'ont pas forcément toutes les compétences

pour enseigner tous les sujets et aborder toutes les questions en classe. En effet, le service éducatif du MAHJ est bien au courant de cette incompétence ou de ce manque de confiance en soi des enseignants pour enseigner certains thèmes, et c'est pour cela que ses professionnels proposent d'accompagner les enseignants en créant des outils, des programmes éducatifs et des formations.

Les sujets que les enseignantes souhaitent aborder au musée sont le fait religieux et les stéréotypes liés au judaïsme. Leur but ultime à travers la participation avec leurs élèves aux ateliers, c'est, pour les plus jeunes, de créer des liens entre ce qui est enseigné au collège et la sortie au musée, et pour les plus grands, de déconstruire leurs clichés. Il apparaît que, pour les enseignants, le MAHJ devient le lieu de rencontre entre les trois religions monothéistes pour arriver à agir contre l'intolérance, dans une démarche interculturelle. La catégorie des objectifs cognitifs semble être la plus importante pour le groupe des enseignantes et est toujours caractérisée par l'aspect social des savoirs.

Le fait religieux est, en particulier, un des thèmes que Faïza vise à aborder par le biais du programme éducatif *Cultures en partage : juifs, chrétiens, musulmans* au MAHJ. Son objectif a été d'*« enseigner le judaïsme, l'islam et le christianisme »* (14) lors de sa venue à ce musée avec sa classe. Mais, qu'est-ce qu'elle comprend par *« enseigner le religieux »* ?

> *« De savoir ce que c'est qu'une religion, ce que c'est que la religion musulmane, ce que c'est que la religion juive, leurs pratiques, leurs coutumes, pour pouvoir, j'espère, développer, en gros, un certain respect et des connaissances. Parce qu'on a beaucoup de points de vue erronés sur ce que c'est un juif, un musulman, un chrétien »* (Faïza, 14).

Il s'agit, donc, d'abord, des objectifs à des fins de connaissances autour de ces trois religions : *« Et puis, l'enseignement du fait religieux, je trouve que c'est très important de nos jours. […] « Mon objectif, c'est de vous transmettre les savoirs et d'avoir vraiment le savoir juste » »* (*Ibid.*, 20). D'autre part, elle s'intéresse à des valeurs, telles que le respect d'autrui.

Pour cette professeure, il est aussi important de faire en sorte que les élèves comprennent ce que c'est que la laïcité à travers leur passage au MAHJ. *« Moi, je pars toujours de la fréquentation de ces lieux culturels qui enseignent le religieux pour embrayer sur ce que c'est que la laïcité »* (Faïza, 14), dit-elle, afin de justifier son choix.

L'acquisition des connaissances en histoire est, pour elle, de grande importance. Suite à la visite au MAHJ, elle souhaite, notamment, que les élèves puissent faire *« le lien entre l'histoire des religions monothéistes »* (*Ibid.,* 14). Elle fait également le lien entre l'histoire et l'identité des élèves, en disant que *« c'est leur histoire et ça leur permet de se construire »* (*Ibid.,* 26). Ici, on se rend compte qu'elle voit le judaïsme et les autres religions comme partie intégrale du patrimoine culturel mondial. Ainsi, son objectif face à la nouvelle génération est de faire en sorte qu'elle se montre respectueuse envers le monde dans lequel elle vit.

Alexandra, professeure-documentaliste en banlieue parisienne, a décidé de participer avec une classe de son collège à l'atelier *Stéréotypes et préjugés*, en ayant comme objectif de déconstruire les stéréotypes, en général. À travers l'activité proposée au MAHJ, elle souhaitait trouver une autre *« porte d'entrée »* pour ce sujet. Faïza souhaite également déconstruire les clichés, les stéréotypes et les préjugés des élèves, notamment au regard de la communauté juive. *« Il y a beaucoup de racisme entre enfants, mais du racisme qui part de préjugés. Des préjugés, parce que ce sont des savoirs que les élèves n'ont pas construits par eux-mêmes. Ce sont des savoirs erronés qu'on leur a transmis. Et moi, c'est de déconstruire pour reconstruire. C'est ça mon objectif »* (20), explique-t-elle. Ses propos illustrent son intention de déconstruction de ces idées reçues qui ont été créées par la famille, l'école ou les médias et qui ont besoin d'être vues sous un angle historique à travers les collections du MAHJ (effort d'historicisation). *« Et puis, quand on visite ces lieux culturels, quand on est en face de la culture, de la religion, il y a beaucoup plus de respect, beaucoup plus de tolérance, parce qu'on comprend après, que ce qu'on nous a dit, est erroné »* (20), dit-elle. Dans cette manière, le but de l'enseignante est d'éduquer au respect et à la tolérance, ainsi que de lutter contre le racisme.

À travers l'analyse des données, il apparaît que les émotions sont aussi importantes pour les enseignantes. Susciter des émotions, telles que la fierté, chez les jeunes visiteurs est un des objectifs qui les préoccupe. La catégorie méthodologique est aussi importante puisque les enseignantes ne peuvent pas imaginer que leurs élèves puissent visiter un musée sans que l'expérience soit interactive et riche de sens. Ainsi, les accompagnateurs souhaitent que leurs élèves deviennent autonomes et qu'ils veuillent revenir au musée. Concernant les objectifs liés à l'identité des élèves-visiteurs, le contact avec l'histoire et le patrimoine universel est une manière de se construire et de s'intégrer au pays. Il s'agit donc d'un des objectifs que les enseignantes se fixent avant la visite muséale. Enfin, fréquenter des musées, se sentir concerné par le patrimoine et montrer du respect envers les œuvres d'art et leurs créateurs sont des objectifs qui sont aussi

attestés par les enseignantes, mais qui seront évoqués en détail lors de la présentation des résultats liés à la deuxième question de recherche. Les propos des enseignantes sont détaillés dans le Tableau 35b de l'Annexe 2.

Synthèse et comparaison des idées des deux groupes

Concluons en présentant les résultats tirés par l'analyse des données recueillies dans trois niveaux : du travail prescrit, du travail attesté et du travail réel, comme ils sont présentés par les documents officiels du musée, les personnes impliquées et les observations des pratiques, respectivement.

Nous voyons que les enseignantes se tournent vers le musée et son action éducative pour enseigner des questions qui leur posent des difficultés en classe, notamment le fait religieux qui nécessite une approche laïque et objective, ou le sujet des stéréotypes et des préjugés envers certains groupes. Le service éducatif du MAHJ, ayant bien réalisé ce besoin de la part des écoles, propose des ateliers qui ont des objectifs cognitifs, affectifs, socioculturels et citoyens et qui se basent sur une méthodologie participative. Les objectifs cognitifs des deux groupes, c'est-à-dire des professionnelles du musée et des enseignantes, se recoupent. Ils se résument à l'acquisition des savoirs autour du judaïsme ainsi que des deux autres religions monothéistes et à l'enseignement du fait religieux d'une manière historique, laïque et objective. Les sorties scolaires qui ont lieu au MAHJ sont vues également par les enseignantes comme une opportunité de créer des liens entre les enseignements et le monde qui entoure les élèves (les institutions, les professionnels, les artistes, etc.) afin qu'ils puissent mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent. Cela présuppose d'établir des liens entre le contenu de la visite muséale et les sujets du programme scolaire ou des questions d'actualité. Le rôle du musée est de faire en sorte que cela soit établi afin que l'institution muséale puisse agir comme complément à l'enseignement de ces thèmes.

Toutes les personnes impliquées souhaitent que l'expérience muséale des élèves soit agréable, qu'elle suscite des émotions, telles que la joie ou la fierté, pour inviter le public à revenir dans des lieux culturels et artistiques. Selon les parties prenantes, si la participation du jeune public est active lors de la visite au musée, cela a plus de possibilités de se faire. Une bonne expérience au musée implique l'interaction entre les élèves et l'animatrice ou entre les élèves eux-mêmes et la mise en valeur de plusieurs sens. Les enseignantes les considèrent comme cruciales.

Les professionnelles du musée ou les enseignantes qui visitent le musée visent à la démocratisation de l'art et de la culture selon les objectifs sociaux, culturels et citoyens. L'éducation civique trouve sa place au MAHJ, selon la responsable du service éducatif. Les enseignantes aussi essaient de faire le lien avec ce métier, notamment, en invitant les élèves à respecter le patrimoine culturel.

Il apparaît que les professionnels du MAHJ n'ont pas vraiment d'objectifs identitaires à travers leur action éducative. Une seule enseignante a attesté que la visite au musée peut contribuer à la construction de l'identité française et à la meilleure intégration en France des élèves issus de l'immigration. Néanmoins, les professionnelles du musée ne partagent pas son avis.

Les deux groupes de professionnels ont parlé du développement des compétences chez les élèves-visiteurs du musée (e.g. de la tolérance). D'autres compétences communicationnelles et culturelles ont fait partie du discours des enseignantes. Une enseignante a aussi fait référence à des bénéfices que peut avoir la participation aux activités muséales sur la scolarité des élèves, notamment ceux en situation de handicap ou en difficultés, en général.

En fin de compte, nous constatons qu'il n'y a pas de grandes divergences entre les objectifs attestés par les deux groupes de professionnels, sauf pour l'aspect identitaire. Le MAHJ souhaite apporter tous les outils pédagogiques dont les enseignantes ont besoin pour aborder des questions sensibles.

9.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif des parties prenantes à travers l'action éducative du MAHJ ?

Dans cette section, nous allons présenter les résultats de l'analyse qui nous aident à tester nos hypothèses de recherche. La première hypothèse (H_y1) - *les parties prenantes se fixent comme objectif l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative du MAHJ* - sera testée via l'analyse des données recueillies par l'étude des documents et les entretiens. La deuxième hypothèse (H_y2) concernant la cohérence entre le travail prescrit, dit et réel sera testée via les observations sur le terrain. Chaque dimension-composante du protocole de l'ECD est analysée afin de tester nos hypothèses.

<u>Dimension 1 : Droits et devoirs</u>

Les élèves-visiteurs au MAHJ ont des droits et des obligations envers le lieu qui les accueille, ainsi qu'envers les personnes avec lesquelles ils interagissent lors de leur venue au musée.

Au regard des **droits** :

Connaître ses droits et pouvoir les exercer est un aspect de la première dimension du protocole de l'ECD. Plusieurs activités éducatives du MAHJ impliquent une réflexion autour des droits civiques. Notamment, le parcours-découvrte *Libres et égaux* et le parcours-atelier *Stéréotypes et préjugés* traitent de l'émancipation des juifs et de l'acquisition des droits au 19ème siècle, sujets abordés à travers les objets de la collection du musée. En partant, donc, des droits des juifs dans l'histoire, la visite au MAHJ devient une opportunité de parler des questions civiques, liées à des droits d'autres communautés, telles que les protestants, les noirs, les colonisés, les femmes. *« C'est une réflexion autour des droits, de la liberté, du droit d'expression, du droit de vote »* (32) comme nous le décrit Roberte, la responsable du service éducatif. L'objectif est d'inviter le public à réfléchir à ses droits et à comprendre l'histoire de l'acquisition de ces droits que les jeunes croient donnés. Autrement dit, la référence à l'émancipation des juifs à travers les objets exposés au musée ouvre une porte vers une sensibilisation aux droits civiques via une approche historique qui explique comment existent ces libertés aujourd'hui. Cet exemple montre que le contenu d'une visite au MAHJ a un rapport avec les droits et que le service éducatif considère comme importante cette thématique omniprésente dans la collection muséographique. Ainsi, Roberte fait le lien entre les droits et l'éducation civique lors de notre entretien, en exprimant l'avis que cette dernière trouve sa place au MAHJ à travers les collections et l'action éducative. Selon les professionnels du musée, *« tous ces programmes viennent répondre aux différents objectifs institutionnels que s'est fixés le MAHJ, qui touchent à la fois à des enjeux culturels, mais également civiques et éthiques »* (Dreyfuss *et al*, 2015, p. 68). Nous constatons que les professionnels s'intéressent, notamment, au contenu de la visite en matière des savoirs transmis liés aux droits.

- **Droit à la culture et aux savoirs**

Le droit à la culture est attesté par Faïza, enseignante en classe SEGPA à Paris, qui se donne une mission très importante pour elle, de démocratiser l'art et la culture :

> *« Moi, mon objectif c'est déjà démocratiser l'art et la culture. C'est mon premier objectif. Ça prend des années, mais ça porte ses fruits »* (Faïza, 16).

L'école doit jouer ce rôle, car les familles, souvent, n'ont pas les moyens d'amener leurs enfants dans un musée. Elle nous explique son point de vue :

> *« Là, les musées, il faut aller vers eux. Si on ne fait pas cette démarche, nous, les élèves ne la feront pas. […] Il y a encore des efforts à faire. Les premiers élèves qui devraient être concernés par ce parcours culturel et artistique et cette extériorisation des savoirs, ce sont des élèves les plus en difficulté. Le point de déterminisme est énorme. On constatera toujours que les élèves qui sont en mal face à la culture et à l'art, ce sont les élèves qui sont issus des milieux sociaux défavorisés. C'est malheureux à constater aujourd'hui. C'est malheureux. On a des Parisiens qui habitent en face des lieux culturels les plus réputés au monde et, malheureusement, nous, on n'a pas accès. Non par faute de moyens financiers, mais par faute de moyens humains »* (*Ibid.*, 26).

Son objectif est clair et construit. Elle n'attend pas que le musée aille à l'école, mais qu'elle-même sorte de son collège pour aller à la rencontre des lieux culturels, des œuvres artistiques, des monuments historiques. Faire comprendre aux élèves que le musée n'est pas un lieu distant, mais qu'il s'agit du patrimoine qui leur appartient, est essentiel pour cette enseignante. Elle souhaite, ainsi, qu'ils s'approprient leur droit à la culture et du fait que, visiter un musée, « *peut être possible* » pour tous. Faïza est très préoccupée par le droit des élèves à la culture. Pour elle, qui travaille avec des classes SEGPA depuis une dizaine d'années, la visite au musée s'inscrit dans une démarche citoyenne et démocratique :

> *« Je pense que c'est aussi une démarche un peu démocratique et citoyenne, que tous ces élèves arborent la culture et soient concernés par tout ce patrimoine que possède la France »* (*Ibid.*, 4).

Elle vise à amener les élèves à se rendre compte que le patrimoine culturel leur appartient. À cet égard, sa mission, en tant que pédagogue, est grandiose, car elle comprend ses élèves, *« ces jeunes, ces futurs citoyens, des jeunes qui vont faire la France de demain »*. Elle raconte :

> *« La première mission que je me donne, c'est de me dire « J'ai de futurs citoyens en face de moi et je veux que ce soit des français, citoyens et fiers d'eux, fiers d'être français ». Et puis, après, quand on est fier d'être français, je pense qu'on n'a pas de crainte à avoir. On a des enfants, de futurs citoyens, des citoyens qui se diront « Je vais travailler », « Je vais contribuer à l'effort national », « Je vais payer des impôts ». De se sentir vraiment intègre en France »* (*Ibid.*, 20).

L'enseignante vise, à travers la fréquentation des lieux culturels et le contact avec le patrimoine français, à rendre les élèves fiers d'être français afin de mieux s'intégrer à la société française par la suite. Il s'agit donc de *« tout un parcours citoyen à travers la découverte et la fréquentation de ces lieux culturels et artistiques »* (*Ibid.,* 26), comme le dit Faïza. Pour elle, l'éducation à la citoyenneté est synonyme de la transmission de la culture et du patrimoine qui sont liés aux valeurs républicaines. Cette vision du rôle identitaire du musée et du patrimoine, en général, s'accorde à la politique républicaine qui a comme objectif de rendre les jeunes fiers de leur nation à travers de la transmission d'une mémoire et d'une appartenance collectives. Elle renvoie aussi à l'approche selon laquelle la culture française commune s'élargit afin d'intégrer des rapports venus d'autres cultures.

L'enseignante se fixe comme mission de favoriser l'accès de tous les élèves aux musées et aux autres lieux culturels et artistiques, car elle a remarqué qu'ils ne se rendent pas compte de leur droit à la culture et du fait qu'ils sont eux-mêmes *« les maîtres de ces œuvres »* :

> *« Et je dirais que le poids des déterminismes socioculturels est encore immense, immense, immense ! L'institution [scolaire] a beaucoup de travail à faire »* (*Ibid.,* 10).

Son expérience lui permet de s'exprimer autour de ce problème en disant que la démocratisation culturelle existe, en théorie et dans la politique, mais dans la pratique ce n'est pas encore le cas :

> *« Aujourd'hui, pourtant on a démocratisé, parce que c'est gratuit l'entrée dans les musées pour les jeunes de moins de 26 ans. Mais, la démarche n'est pas encore là »* (*Ibid.,* 10).

Tout cela fait partie d'une éducation à la fréquentation des musées, comme le dit Faïza. En effet, elle implique le respect de l'artiste et de son œuvre que l'enseignante considère important de développer chez l'élève : *« De poser un regard bienveillant sur le travail d'un artiste »* (*Ibid.,* 26).

Un autre aspect de cette catégorie d'objectifs sociaux est la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Faïza voit son rôle d'enseignante comme suit :

> *« Il faut poser un regard juste et se dire « En tant qu'enseignant, qu'est-ce que je peux faire pour ces enfants-là quand on entend des propos racistes, antisémites, antéislamiques ? ». On se dit qu'il faut agir »* (*Ibid.,* 20).

À propos de l'atelier *Cultures en partage* qu'elle a suivi au MAHJ, elle dit :

> *« C'est un programme que je trouve essentiel, après tout ce qui se passe depuis maintenant des années, face à la persécution qu'on a vis-à-vis des juifs, vis-à-vis des musulmans »* (*Ibid.*, 14).

L'actualité rentre forcément dans les pratiques de cette enseignante qui a choisi cet atelier, en particulier, pour amener sa classe à réfléchir autour des questions sensibles.

Pour les professionnels du musée, le droit à la culture est aussi pris en compte. Le MAHJ *« s'efforce d'améliorer son accessibilité et sa médiation pour offrir aux personnes handicapées le même accès à la culture qu'aux autres publics »* (brochure *Accueil des visiteurs en situation de handicap*, p.3). L'action éducative offre des portes d'entrée au MAHJ à un grand public. En dehors du scolaire, des ateliers culinaires sont proposés aux adultes et aux personnes en situation de handicap. Il s'agit d'activités mises en place pour donner accès à un plus grand public, selon Roberte, la responsable. Pour l'animatrice Chloé, il est important que les élèves viennent visiter le musée, pour une découverte de la culture juive et de leur droit à la culture. Elle sent la réticence des jeunes et donc, son objectif est de les faire *« tout simplement venir au musée »* (Chloé, 22).

Il apparaît que le droit à la culture est inclus dans les objectifs des deux groupes des parties prenantes.

- **Liberté d'expression et de pensée**

Lors des activités au MAHJ, les élèves-participants ont le droit de prendre la parole et d'exprimer leur avis personnel. Effectivement, lors de nos séances d'observation, les élèves étaient curieux d'apprendre et ils ont posé pleins de questions. L'animatrice des ateliers encourageait les jeunes à poser leurs questions et à exprimer leurs doutes en leur disant : *« C'est bien les questionnements. Ce n'est pas toujours bien la certitude »* (observation n° 6). De cette manière, Élie les invitait à contester autour des sujets évoqués pendant la visite au musée.

Lors du deuxième jeu de l'atelier *Stéréotypes et préjugés* qui demande l'association des idées (nom et adjectif), Chloé précise que toute réponse est correcte, pour que les élèves se sentent plus à l'aise de s'exprimer. L'animatrice leur demande souvent *« Quel est votre avis sur tel thème ? »* ou *« À votre avis, est-ce que c'est facile à déconstruire ces idées ? »* (observations n° 7, 8, 9). Au regard du même atelier, dans leur article, les professionnels du MAHJ évoquent que *« le travail d'artistes contemporains permet aux élèves d'avoir une certaine distance par rapport au sujet du*

programme, qui les incite à livrer leur point de vue sans crainte d'être jugés » (Dreyfuss *et al*, 2015, p.72). Autrement dit, l'art est utilisé comme biais pour aborder des questions sensibles sans que les adolescents soient obligés d'exprimer leur point de vue personnel. À cet âge, souvent, ils n'osent pas à s'exprimer librement, pour ne pas être jugés par leurs pairs pour leur avis personnel. Il s'agit d'une approche intéressante de l'éducation artistique qui trouve sa place dans le cadre muséal.

Pour la professeure Faïza, il est important de trouver une manière d'*« enseigner le fait religieux sans porter de regard positif ou pas, sans donner son jugement »* (14). Elle soutient la stratégie du MAHJ, qu'elle décrit comme suit :

> *« D'avoir ce regard que portent les juifs sur leur propre religion, le regard que portent les musulmans sur leur propre religion. Ça c'est dans ces lieux culturels qu'on va l'apprendre. Vous ne l'apprenez pas dans les livres. Si vous ne fréquentez pas des personnes qui peuvent vous enseigner, je trouve ça assez difficile. Voilà, c'est un regard objectif sur le fait religieux »* (*Ibid.*, 14).

En effet, le MAHJ propose un regard objectif, une approche historique, interculturelle et interreligieuse, qui satisfait l'enseignante. Les observations ont montré que l'animatrice adopte une neutralité dans sa manière de présenter les religions. Un exemple témoigne de cette liberté d'expression de la part des visiteurs. Quand l'animatrice raconte l'histoire de Moïse qui a traversé avec les Israélites la mer Rouge pour fuir l'armée égyptienne, il y a un élève qui lui dit *« Moi, je n'y crois pas »*. Sans exprimer son avis personnel, la réponse qu'elle lui donne est : *« Tu as le droit. Certains vont y croire, certains non »* (observation n° 6). Les élèves de l'école primaire interviennent souvent pour exprimer des idées personnelles, comme celle-ci et ils trouvent à chaque fois l'acceptation de la part de l'animatrice. De plus, le rôle des intervenantes n'est ni de *« manipuler les jeunes »* ni d'*« être moralisateur »* (Chloé, 36). De même, Faïza souligne qu'en visitant le MAHJ, elle n'a pas comme objectif de convertir les élèves au judaïsme, mais de leur transmettre des savoirs justes sur cette religion.

Les enfants en situation de handicap ont aussi le droit de s'exprimer, même si cela prend du temps et peut provoquer une réaction négative de leurs camarades. L'animatrice Élie montre de la patience pour ces personnes, elle les écoute attentivement et invite le reste du groupe à faire pareillement (observation n° 5). Lors des ateliers au MAHJ, les élèves ont le droit de poser des questions tout au long de leur visite. Il se trouve qu'une activité de l'atelier dure plus longtemps

que prévu, justement, parce que les participants ont plein de questions qui déclenchent la discussion (observation n° 5).

Le discours des intervenantes, de même que leurs pratiques, montre que l'expression libre des élèves qui participent aux activités pédagogiques du musée est assurée.

- **Liberté d'expression physique**

Dans le cadre des ateliers, les élèves ont le droit de toucher, de manipuler des objets, de se déplacer dans la salle et de parler plus fort que d'habitude. Les propos de l'enseignante Faïza sont typiques : *« J'essaie de leur montrer qu'il faut aussi manipuler »* (12). Cette idée d'obligation qui est, en réalité, un droit que les jeunes visiteurs ont dans certains contextes muséaux est assez intéressante. Dans la salle de l'atelier *Héritage en partage*, les élèves participent à une activité où ils sont censés sortir des objets (la Bible, le Coran, la Torah, une icône chrétienne, le shofar, etc.) d'une boîte et les présenter à leurs camarades. Donc, ils les touchent pour mieux les examiner. Quand un élève prend le shofar[140], l'animatrice le passe par tous les participants du groupe afin qu'ils essaient de souffler dedans pour faire sortir le son. Même lors de leur passage dans les collections du MAHJ, où, en général, les visiteurs n'ont pas droit de toucher les œuvres, Élie ramène un panier avec des objets (du parchemin, etc.) qu'elle donne aux élèves pour qu'ils apprennent par le toucher. Le musée offre, aussi, un parcours tactile adapté aux visiteurs, constitué de quatre objets qui peuvent être touchés avec des gants de coton prêtés par le MAHJ. De plus, l'activité finale de l'atelier *Stéréotypes et préjugés* comprend l'appropriation des œuvres de photographie contemporaine, donc l'animatrice distribue à chaque groupe d'élèves des copies en format A3.

En outre, les élèves qui visitent le musée dans le cadre d'un atelier ont le droit de circuler librement dans la salle d'atelier, quoique, lors de leur passage dans les collections du musée, ils suivent le parcours que la guide-conférencière propose. Ils s'arrêtent devant les vitrines qu'elle choisit de présenter et parfois ils s'assoient par terre devant les objets exposés. Ils n'ont pas le droit de se balader n'importe comment dans le musée. Élie insiste pour que tous les yeux soient attirés par une seule vitrine, celle qu'elle est en train de commenter : *« Je vous dis où on est. On regarde cette vitrine et pas celle-là »* (observation n° 1).

[140] Le shofar (chofar), un instrument de musique à vent fabriqué avec une corne de bélier, est, dans la religion juive, le symbole du bélier sacrifié par Abraham à la place de son fils Isaac.

Le parcours-atelier et le parcours-découverte assurent l'expression physique des participants, quoiqu'une simple visite guidée dans la collection demande une attention orientée par les choix du guide.

- **Droit à la vie privée**

Comme nous l'avons remarqué plus haut, les professionnelles du musée semblent avoir une attitude neutre quand elles abordent le fait religieux lors des activités éducatives. Faïza reconnaît que les intervenantes du MAHJ ne font *« aucun jugement des valeurs »* (12). Selon cette enseignante, elles sont là pour *« donner un regard juste »* des religions, sans faire des présupposés sur les élèves qu'elles ont en face d'elles. L'observation a montré que les animatrices ne posent pas de questions sur la vie privée (l'appartenance religieuse, les croyances de la famille, etc.) des élèves qu'elles accueillent. Leur rôle est d'être objectives et de présenter l'histoire et les faits liés aux sujets abordés, sans rajouter des points de vue personnels. Par exemple, quand un élève a demandé à quoi sert le baptême, l'animatrice Élie a répondu : *« Moi, je ne suis pas là pour vous dire si ça sert à quelque chose. Je suis là pour vous donner les pratiques »* (observation n° 6).

Les professionnelles du MAHJ n'ont pas fait référence à cette catégorie lors des entretiens. Pourtant leurs pratiques ont montré qu'elles se montrent discrètes au regard des appartenances religieuses de leur jeune public.

Concernant les **devoirs** :

- **Respecter le règlement du musée**

Pour les enseignants, notamment Faïza, la venue au musée est une démarche citoyenne qui implique des obligations. Concrètement, les élèves doivent *« savoir se comporter d'une manière respectueuse dans un musée »* (Faïza, 4). Elle vise à leur apprendre qu'il y a *« des comportements à adapter, de ne pas crier, de ne pas parler, de ne pas toucher des œuvres »* (*Ibid.*, 4). Elle estime que ce comportement peut être enseigné dans les musées ou dans les autres lieux culturels et artistiques : *« Ça ne peut pas s'apprendre en classe. Et il faut amener les élèves dans ces lieux »* (*Ibid.*, 4). Son rôle, en tant qu'accompagnatrice du groupe, est de canaliser et d'encadrer ses élèves lors de leur visite au musée. En s'appuyant sur son expérience au MAHJ, elle explique qu'il y a deux types d'attitudes attendus par l'élève lors de la visite muséale. *« Il y a l'attitude de l'élève quand il est au sein du musée, c'est-à-dire face aux œuvres d'art »* où on attend à ce qu'il soit respectueuses et qu'il se comporte sagement, et puis, *« une heure après, on les ramène dans un espace où le comportement n'est plus celui qu'on attendait dans l'atelier »* (*Ibid.*, 12). Au

contraire, dans ce dernier cas, *« quand il est au sein des ateliers, où c'est un autre univers »*, il peut toucher des objets, circuler dans l'espace et parler fort. Pour Faïza, tout cela consiste en l'éducation à la fréquentation des musées où, avec le temps, les élèves vont pouvoir s'adapter à une attitude ou à l'autre. Ainsi, lors de la réalisation du parcours-atelier, avant de monter dans la salle des collections du musée, Faïza a pris la parole pour établir le règlement : *« On ne va pas crier, ni courir, ni toucher »* (observation n° 5). Selon Chloé, les jeunes sont *« assez attentifs, respectueux du lieu et des personnes qui leur présentent les expositions »* (22).

Quand les primaires commencent manquer d'attention devant la vitrine de la synagogue où est exposée la main *hamsa*[141], l'animatrice dit : *« Soyez attentifs parce qu'après vous allez fabriquer votre main »* (observation n° 1). Il s'agit d'une technique qui a comme objectif d'attirer l'attention du jeune visiteur en le responsabilisant.

Déjà, le fait de venir au musée est une démarche qui demande beaucoup d'efforts de la part des élèves en difficulté ou en situation de handicap. Effectivement, pour la classe SEGPA de Faïza, le travail est plus lourd :

> *« Parce qu'on a peur pour la sécurité physique des enfants, parce qu'on a peur pour le patrimoine, parce que j'ai des élèves qui touchent les œuvres. Des élèves qui ne comprennent pas qu'il faut avoir l'attitude qu'il faut. C'est tout ça. C'est un lourd travail »* (Faïza, 10).

L'enseignante est consciente de la protection que les visiteurs et citoyens doivent au patrimoine exposé dans un musée et a besoin d'expliquer cela à ses élèves qui ont du mal à comprendre. Les lycéens, eux, n'ont pas besoin qu'on leur rappelle le règlement de l'établissement muséal. Souvent, aucune référence n'est faite de la part de l'animatrice ni de l'enseignante à ce sujet-là (observations n° 2, 3, 7-10). Les observations ont montré qu'il n'y a pas de comportements problématiques de la part des élèves-visiteurs plus âgés (observations n° 2, 3, 7-10).

Parmi les devoirs des jeunes visiteurs au musée, il y a aussi les consignes que donnent les animatrices du MAHJ pour mieux mettre en œuvre les activités : *« Je vais vous donner un terme et vous allez me donner un adjectif »* (observations n° 2-4, 7-10). À chaque fois, les élèves-visiteurs sont obligés de suivre ce que l'animatrice leur demande, pour que l'activité soit bien

[141] La *hamsa* est une amulette en forme de paume de main. Dans la tradition juive, elle est la veilleuse de la synagogue.

mise en place, sans qu'il y ait de problèmes. En l'occurrence, lors de l'activité d'arts plastiques des ateliers, elle montre au groupe les étapes à suivre pour faire leur création artistique.

Le respect du règlement du musée est un aspect qui préoccupe l'enseignante, mais n'est pas souvent attesté par les professionnelles du MAHJ qui, apparemment, n'ont pas de soucis de comportement de la part des élèves.

Dimension 2 : Participation

Est-ce que la participation active des élèves-visiteurs, lors de la visite, est cruciale pour les professionnelles du MAHJ avec qui nous nous sommes entretenues ? Pour Chloé, certainement oui, car son objectif est, justement, que l'élève soit actif :

> *« D'un point de vue pédagogique, on cherche toujours d'être un peu en dehors du scolaire, de trouver des méthodes où les jeunes sont plus participatifs. On fait en sorte qu'il n'y ait pas trop de discours de notre part, qu'il y ait un dialogue, que ça soit interactif avec les jeunes […]. Les mettre en action »* (Chloé, 8).

Les méthodes les plus répandues, dans ce sens, sont : les questions-réponses, le travail en équipe, la fabrication (activité d'arts plastiques), les jeux, la description des œuvres, le débat[142]. Chloé reproche à l'école d'avoir un caractère non participatif auquel elle s'oppose en tant qu'animatrice de musée. L'observation de sa pratique confirme ses propos tout au long des activités-ateliers, mais, pas autant, lors de la visite guidée de la collection où, souvent, les élèves s'ennuient (observations n° 2-4, 7-10). La méthode utilisée par cette animatrice est caractérisée comme magistrale. Elle nous a exprimé son inquiétude concernant la perte d'intérêt de la part des élèves lors du passage dans les collections permanentes. Elle souhaite revoir sa pratique et améliorer l'activité dans un effort de ne pas trop scolariser l'expérience au musée. Cela témoigne du fait qu'elle a cette liberté, en tant qu'animatrice du musée. Pourtant c'est curieux d'entendre la responsable du service éducatif avouer que, pour les lycéens, ils ont décidé de proposer plutôt des visites guidées.

D'autre part, les jeux et les ateliers de fabrication demandent la participation active du public : *« On leur demande d'être, pour le coup, ceux qui agissent »* (Chloé, 8). Le travail collectif (en

[142] Les intervenantes initient des débats avec les plus grands élèves, mais elles essaient de ne pas *« tomber dans des débats sans fin »*, comme les questions d'actualité en Israël, que Chloé trouve *« difficile à mener »*.

groupe de 6-7 personnes ou tous ensembles) leur donne l'opportunité de participer à leur propre processus d'apprentissage (Vygotski, 1985). Toutes les activités de jeux, où le rôle de l'élève n'est pas passif, lui permet de mieux s'approprier les thèmes abordés, car, ils comprennent mieux à travers leur expérience (*« learning by doing »).* D'ailleurs, c'est aussi l'objectif de Faïza, de *« faire entrer l'élève dans les apprentissages »* (12).

La prise de parole des élèves devant leurs camarades pour présenter une œuvre est une stratégie qui leur permet d'agir. Le jeu de rôle, lors de la dernière partie de l'atelier *Stéréotypes et Préjugés*, permet à trois participants de s'approprier le rôle d'un historien d'art et de présenter, dans un colloque imaginaire, l'œuvre photographique qu'ils ont traitée avec leur groupe (observations n° 2-4, 7-10). Ainsi, ils se responsabilisent, car ils doivent prendre la parole devant les personnes présentes : leurs camarades, leurs enseignants et l'animatrice. La responsabilisation des élèves-visiteurs a également lieu dans la salle des collections du musée où le public perd de l'intérêt donc, souvent, l'intervenante leur demande de faire attention à un certain objet qui va être important pour la suite de la visite, notamment pour effectuer l'activité des arts plastiques (observation n° 1).

De plus, le dialogue est une des caractéristiques des parcours-ateliers du MAHJ. L'animatrice cherche des méthodes où il y a moyen de discuter. Dans la salle d'atelier, en particulier, on pose sans cesse des questions aux élèves qui sont invités à exprimer leurs questionnements tout au long de la visite. Toutes les séances d'observations le confirment.

Pourtant l'interaction n'est pas toujours la même avec tous les groupes. Selon Chloé, cela dépend du groupe qu'elle a en face d'elle : *« Parfois c'est plus dialogué, il y a plus d'échanges qu'avec d'autres groupes »* (Chloé, 8). En général, enseignants et élèves *« sont assez contents de voir que c'est un musée qu'on leur présente, il me semble, avec beaucoup d'ouverture »*, dit-elle (*Ibid.*, 24). L'ouverture dont elle parle se traduit par une possibilité d'échanger avec le public et de donner de la place à ce dernier pour s'exprimer. *« On est plus autour d'essayer de travailler sur le dialogue. […] On les invite toujours à poser des questions. On fait en sorte de répondre aux questions »*, souligne-t-elle (*Ibid.*, 34). Sa pratique, que nous avons observée, le confirme dans une grande partie (observations n° 2-4, 7-10).

Afin de faire les élèves participer aux activités, il est préalable d'attirer leur attention et leur intérêt. Chloé est contente quand, à la fin de l'atelier, les participants disent *« Merci madame, c'était très intéressant* ! *»* (observation n° 4). C'est son objectif d'ailleurs, de réussir à

recevoir de bons feedbacks de la part de son public à la fin de la visite : *« J'espère que ça vous a intéressé »,* dit-elle aux élèves avant qu'ils quittent le lieu (observations n° 3, 7).

La responsable du service éducatif insiste sur l'aspect interactif et ludique des activités proposées aux jeunes lors des parcours-ateliers ou parcours-découvertes. Dans une minute et demie de son discours (8'30''-10'), lors de notre entretien, elle a prononcé quatre fois les mots *« interactive »* ou *« active »* pour décrire les activités du MAHJ. Cette répétition témoigne de son intérêt pour cet aspect pédagogique qu'elle essaie de mettre en avant.

De son côté, le site Internet met l'accent sur la participation active des visiteurs aux activités pédagogiques du MAHJ : *« Les parcours ateliers favorisent une découverte active du musée* ». En se référant à l'atelier *Stéréotypes et préjugés*, Dreyfuss et ses collaborateurs décrivent la méthode mise en place en tant qu'une méthode qui *« permet aux élèves […] d'être impliqués sans se sentir jugés »* (Dreyfuss *et al*, 2015, p.68). L'implication des visiteurs lors de l'atelier renvoie à la participation active.

Quant aux enseignantes, Faïza souhaite différencier, de temps en temps, ses pratiques pédagogiques et elle le fait en introduisant des sorties culturelles et citoyennes dans le quotidien, le sien et celui de ses élèves. La visite au MAHJ avait, pour elle, cette intention. *« Et puis, c'est compléter le programme, puisque, à un moment, les élèves, les cours magistraux, ils n'en peuvent plus. À un moment, il faut apprendre autrement et avec d'autres personnes »*, explique-t-elle (Faïza, 16). L'adverbe *« autrement »* renvoie à la méthode et c'est l'élément qui nous intéresse afin de présenter cette catégorie du protocole. L'enseignante interrogée vise à se distancier de la méthode magistrale qui devient fatigante pour les élèves, notamment les élèves d'une classe SEGPA, où Faïza enseigne. Elle nous explique la difficulté : *« Parce que ce sont des élèves qui sont réfractaires et qui ont du mal avec la rigidité qu'on leur impose. Dans une salle de classe de 20-30m^2, une chaise, une table… Ils ont besoin d'apprendre autrement »* (*Ibid.*, 26). Sa participation à l'atelier *Cultures en partage : juifs, chrétiens, musulmans* témoigne de sa volonté de sortir du commun et d'amener l'innovation dans sa classe. Ici, implicitement, elle se réfère à des méthodes actives, telles que la participation, le travail en équipe, etc. L'atelier n'a pas déçu cette enseignante puisqu'elle a trouvé que les méthodes appliquées lors des activités étaient actives. Les élèves ne savent pas forcément que, dans un musée, les visiteurs peuvent toucher des objets ou utiliser des sens autres que l'ouïe. Comme nous l'avons vu plus haut, son objectif était de leur faire comprendre qu'ils peuvent manipuler une fois au musée. Faïza donne quelques exemples de l'atelier qu'elle a suivi au MAHJ: *« On a pu manipuler, les élèves ont pu toucher, on*

a pu s'exprimer, on a pu crier, on a pu se déplacer » (Ibid., 12). Elle met l'accent à cet aspect interactif de l'atelier parce que, pas tous les musées, ne donnent cette opportunité à leurs jeunes visiteurs.

In fine, toutes les parties prenantes attestent être préoccupés par cette catégorie. Toutefois, dans la pratique ce n'est pas toujours évident, comme dans le cas de l'animatrice qui a exprimé son inquiétude quand elle a constaté que les élèves ne manifestent pas d'intérêt et ne participent pas autant pendant la deuxième partie de l'atelier *Stéréotypes et préjugés*, c'est-à-dire lors de la visite guidée dans l'exposition permanente du MAHJ. Cela pourtant témoigne de la reconnaissance de la part de cette professionnelle à la catégorie de la participation du protocole de l'ECD.

Dimension 3 : Valorisation de la diversité

L'objectif lié à la promotion de la diversité par le biais de l'action éducative du MAHJ est attesté dans la brochure du musée et aussi par ses professionnelles. Dans la brochure destinée aux enseignants de l'année 2014-2015, nous lisons que l'action éducative du musée consiste à *« faire connaître la diversité des cultures du judaïsme et leur histoire »* (p.16). L'art est conçu comme le médiateur de cet objectif. Autrement dit, le musée vise à diffuser la diversité sous toutes ses formes d'expressions artistiques de la culture juive. Certaines références sont liées à la diversité de la culture juive, alors que d'autres renvoient à la diversité des cultures, en général. Le parcours-atelier *Cultures en partage*, par exemple, vise à enrichir la vision de l'élève de *« la diversité des cultures »* (brochure 2014-2015, p.11). Le discours des professionnelles du MAHJ est respectueux envers les trois religions monothéistes, même s'il s'agit d'un musée qui rend hommage, à travers ses collections, qu'à la culture juive. La valorisation de la diversité est assurée en tenant compte de l'attestation des aspects de cette catégorie.

- **Respect de la différence**

Concrètement, l'action éducative du musée semble respecter la différence religieuse, culturelle et physique et promouvoir le dialogue interreligieux et interculturel. Le MAHJ propose des visites et des ateliers de caractère transversal pour, non seulement faire connaître aux jeunes le judaïsme, mais aussi comprendre son rapport avec les autres monothéismes. Dans ce cadre, l'objectif du service éducatif est de discerner les rapprochements et les différences entre les trois religions monothéistes en ce qui a trait aux symboles, aux pratiques rituelles, aux croyances, aux récits, etc. Chloé décrit cet objectif : *« On a des ateliers, par exemple, le parcours qui s'appelle « Juifs, chrétiens, musulmans », où on essaie de montrer les rapprochements, et ce qui, au contraire, éloigne, etc. »* les trois religions (20). Les dossiers pédagogiques nous donnent des informations

sur la finalité des ateliers, notamment, l'atelier *Héritage en partage: juifs, chrétiens* dont l'objectif et de *« montrer comment les formes littéraires et artistiques (texte, art, iconographie, architecture), qui ont été un lieu d'affrontement, ont aussi été un espace d'échanges et de rencontres entre ces deux cultures »* (p.3). En effet, selon les documents officiels, l'objectif de l'atelier *Cultures en partage : juifs, musulmans* est de *« découvrir les liens entre les cultures juive et musulmane »* (brochure, p.11), *« de dégager les points de rencontre et la proximité de ces deux cultures, sans négliger la spécificité de chacune »* (dossier pédagogique, p.2). En lisant ces documents, on se rend compte que l'objectif est d'*« analyser la dynamique et la richesse de leurs échanges mutuels et leur apport à l'héritage mondial, […] sans gommer les points conflictuels »* (p.2). Une approche historique est mise en place *« pour souligner l'importance des échanges culturels entre juifs, chrétiens et musulmans »* (brochure 2014-2015, p.16). Par exemple, dans les programmes éducatifs *Héritage en partage* et *Cultures en partage*, *« la culture hébraïque est toujours montrée comme une culture, une civilisation parmi d'autres, ancrée dans les autres […] cultures. Parce que ça, c'est aussi très important pour le judaïsme. C'est encastré au milieu d'autres cultures »* (Roberte, 38). Roberte cite deux exemples, Moïse et Jérusalem : *« Le prophète Moïse, il est en commun dans tous les trois monothéismes. Et aussi dans le judaïsme. Là, la réflexion porte sur Jérusalem et Moïse, mais on essaie toujours effectivement de montrer que ce n'est pas que chez les juifs que Jérusalem a une place très importante, mais aussi, dans les autres [monothéismes] »* (*Ibid.*, 40). L'observation de l'atelier *Juifs, chrétiens, musulmans* a confirmé ses propos (observation n° 1, 5, 6).

Ainsi, le but de l'activité *Cultures en partage* est d'*« apprendre à connaître que, finalement, on est assez proche et si on ne l'est pas, on dit pourquoi ; il y a une séparation à tel ou tel moment de l'histoire ou dans les pratiques rituelles. Et dans l'histoire, quelle place ont eu les juifs en France »* (Chloé, 22). La démarche historique, qui est appliquée, lors des activités pédagogiques, revient ici dans les propos de cette animatrice.

Promouvoir le dialogue interculturel et interreligieux est aussi lié à cette sous-catégorie du protocole de l'ECD. L'approche laïque qui est mise en valeur à travers l'action éducative au MAHJ est appliquée afin de favoriser *« un dialogue entre les cultures »*, notamment entre la culture hébraïque et les cultures musulmane et chrétienne. Cette *« approche de dialogue entre les cultures »* est attestée par Roberte. Le dialogue interculturel fait également partie du discours de

la brochure du musée sous la présentation des parcours intermusées[143], un dispositif élaboré par le MAHJ en collaboration avec l'Institut du Monde arabe : *« Ils [les parcours intermusées] sont une occasion exceptionnelle d'approfondir la réflexion des élèves sur des thèmes croisés, tels que le dialogue interculturel, la genèse des stéréotypes, l'histoire des sociétés juives avant et après la Shoah... »* (brochure 2014-2015, p.7). Les responsables du service éducatif font référence à la même finalité, autrement dit *« contribuer au dialogue interculturel autour des questions d'intolérance et de discrimination »* (Dreyfuss *et al*, 2015, p. 67).

La tolérance est une des compétences que les parties prenantes ont attesté vouloir promouvoir à travers leurs pratiques éducatives muséales. *« On vise à la tolérance »* (34), nous dit directement Chloé qui soutient la politique d'ouverture qu'a adoptée le musée.

Le but de Chloé est d'arriver à une ouverture d'esprit envers la culture juive. *« Je pense que ça leur apporte d'être venus. […] À mon avis, c'est une façon d'ouvrir l'esprit simplement »*, dit-elle (*Ibid.*, 22). Car, les élèves qui visitent le musée entrent en contact avec des valeurs, telles que le respect d'autrui et la tolérance. L'action éducative muséale est censée créer un dialogue interculturel où la diversité culturelle est valorisée, afin de lutter contre l'intolérance et les conflits intercommunautaires, dans le cadre scolaire. L'enseignante Faïza a également fait référence au respect de la religion de l'autre et à la valeur de la laïcité, éléments qui nous font penser à cette catégorie du protocole établi. Selon les rédacteurs du dossier pédagogique *Héritage en partage : juifs, chrétiens*, la valorisation de ces cultures, en tant que partie du patrimoine culturel mondial, peut *« œuvrer à promouvoir, dans le cadre scolaire, une éducation au respect mutuel »* (dossier pédagogique *Héritage en partage : juifs, chrétiens*, p.3). Ce but, qui permet à la visite muséale d'avoir des effets dans le milieu scolaire, témoigne de la volonté des professionnels du MAHJ d'apporter un changement dans la vie quotidienne des élèves et, par la suite, dans leur vie adulte et, notamment, dans leurs relations humaines. Car le respect mutuel est une des valeurs essentielles pour pouvoir vivre en harmonie dans une société pluriculturelle. La brochure du musée atteste aussi vouloir porter une *« réflexion sur l'identité et l'altérité »* via l'action éducative (2014-2015, p.14). L'accompagnement des enseignants de la part du musée a comme but fondamental de leur donner *« des clés pour lutter contre ces différentes formes d'intolérance »* (Dreyfuss *et al*, 2015, p.68).

[143] Les parcours inter-musées sont des parcours sur un thème (i.e. les couleurs, le voyage) pour lesquels le MAHJ, en partenariat pédagogique avec d'autres institutions culturelles propose, en plusieurs séances, dans un nombre de lieux culturels.

L'observation nous a permis de préciser que les spécificités de chacun sont reconnues est valorisées par les intervenantes (observations n° 1-11). Le respect de la différence, notamment en matière de religion, est l'objectif de l'action éducative et culturelle du MAHJ. L'accent n'est pas mis sur la différence, mais sur la spécificité de chacun de trois monothéismes et davantage sur les points de rencontre entre les trois, afin de montrer qu'ils sont finalement assez proches. L'effort pour passer le message que l'art et la culture hébraïque font partie du patrimoine culturel mondial montre que le musée reconnaît que, même si les individus sont différents, ils font partie d'une culture universelle.

L'enseignante Faïza est d'avis que la visite au musée, lieu du patrimoine culturel universel, permettra aux futurs adultes de se construire et *« d'exister parmi tous les autres »* (Faïza, 26). Son but est *« vraiment de se sentir français, plus tard, de se sentir concerné par les attaques que peuvent subir, qu'a pu subir la France, dans toutes ses valeurs »* (*Ibid*., 20). Elle s'attend, aussi, à ce que ses élèves puissent dire *« Je suis français et je suis fier de l'être ! »* (*Ibid*., 10). Pour cette personne, le bénéfice d'une visite au musée est de se sentir intégré en France. On se rend compte que l'intégration en France des élèves issus de l'immigration est un des buts de Faïza à travers le contact avec le patrimoine qui peut avoir lieu dans un musée. Ses propos sont typiques du discours public français qui, dans le cadre de l'identité collective, vise à intégrer des individus de cultures différentes.

- **Valorisation de la diversité du public lors des activités éducatives**

Les animatrices reconnaissent la diversité culturelle ou physique du groupe qu'elles accueillent. Lors de nos séances d'observation au MAHJ, certains groupes de visiteurs se composaient d'élèves en situation de handicap physique ou mental. Les élèves-visiteurs avaient aussi des croyances religieuses diverses. La diversité au sein des groupes de visiteurs est omniprésente, comme elle l'est dans une salle de classe aujourd'hui. L'animatrice Élie semble reconnaître cette diversité au sein des groupes qu'elle accueille. Ses propos envers les élèves sont typiques du respect des différences qu'elle applique aux élèves-visiteurs qu'elle a devant elle : *« Chacun est différent. Vous n'êtes pas tous identiques. Votre création va être différente de celle des autres »* (observation n° 1, 5). Elle utilise ces propos pour expliquer aux enfants que, lors de la fabrication d'une main *hamsa* en métal repoussé en atelier, les enfants ont le droit de se différencier du prototype et des créations de leurs camarades.

L'exemple des élèves en situation de handicap qui participent à l'atelier en tant que partie intégrale du groupe est positif. À chaque fois, l'animatrice Élie fait preuve de tolérance envers

celui qui est différent sans tenir compte de sa différence physique. Au contraire, elle reconnaît sa dignité. Elle voit les enfants en tant qu'égaux entre eux et elle donne la parole à tous les participants (observation n° 5). En fait, c'est l'équité qui caractérise sa pratique, car elle laisse plus de temps à l'élève en difficulté mentale - qu'elle laisse à ses camarades de classe - pour réfléchir et lui répondre.

- **Prise en compte des besoins des visiteurs et intégration du public**

Comme on l'a vu auparavant, le MAHJ propose des activités aux visiteurs en situation de handicap[144] (sourds et malentendants, handicapés moteurs, aveugles et malvoyants, handicapés mentaux). Le musée possède des rampes d'accès et des ascenseurs pour répondre aux besoins des visiteurs en difficulté physique. Il publie aussi des brochures en braille et dispose d'un parcours tactile pour les visiteurs aveugles ou malvoyants. Le fait que les élèves avec un handicap puissent toucher des objets dans un musée d'art et d'histoire prouve de l'adaptation de son action éducative aux besoins du public qu'il accueille. L'enseignante Faïza reconnaît, notamment, aux professionnelles du MAHJ cette vertu : *« Ils font preuve d'une très grande adaptation face au public qu'ils ont en face d'eux »* (12). En effet, les intervenantes sont sensibilisées aux différents types de handicap afin de mieux accueillir ces groupes et de les intégrer de la meilleure façon pour eux. Pendant les ateliers, tous les élèves sont traités comme égaux. Chacun a sa place dans un groupe de travail collectif et il peut prendre la parole devant les autres. Pour Chloé, l'animatrice :

> *« Chacun trouve sa place. Et personne n'est, me semble-t-il, mis de côté. C'est l'idée de ce travail de groupe. Après, il y a toujours ceux qui vont en profiter pour ne pas faire grande chose [elle rit], mais l'idée, c'est que chacun puisse s'impliquer à sa mesure »* (Chloé, 12).

Chloé, reproche à l'éducation nationale de ne pas impliquer les enfants dans un travail d'équipe et elle propose de combler cette marge avec les activités muséales. Elle *« cherche que chacun ait sa place »* lors des ateliers, que chacun participe, à sa façon, sans pour autant mettre personne de côté. Pour elle, le travail collectif vise à l'inclusion de tous les élèves (même en situation de handicap, etc.), car tous ont les mêmes opportunités, selon l'animatrice.

[144] Voir brochure *Accueil des visiteurs en situation de handicap* sur le site http://www.mahj.org/fr/6_modedemploi/handicaps.php?niv=4&ssniv=0 (consulté le 10 juin 2015)

Les observations ont témoigné du bon accueil et de l'effort qui a été fait de la part des animatrices pour intégrer tous les élèves dans les activités muséales, indépendamment des spécificités culturelles ou physiques qui les caractérisent (observations n° 5-11).

9.1.4 Conclusion

L'analyse des données a montré qu'aucune référence directe n'avait été faite à l'ECD lors des entretiens avec les professionnelles du musée (voir Tableau 38a de l'Annexe 2). La responsable du service éducatif a exprimé qu'au musée, l'éducation civique peut avoir lieu à travers les activités éducatives. De même, aucune référence directe n'existe, à l'écrit sur le site Internet ou dans les articles et les documents officiels publiés par cette institution muséale (voir Tableau 37 de l'Annexe 2). Deux références, une sur la brochure et une autre dans l'article de Dreyfuss *et al*. (2015), y renvoient implicitement, en parlant de l'objectif de traiter des questions et des enjeux *« civiques »* avec les jeunes visiteurs du MAHJ. Le discours des personnes interrogées, ainsi que les textes étudiés, témoignent d'une certaine politique éducative qui a des caractéristiques qui recoupent celles d'une ECD.

Concernant le deuxième groupe de notre population, une enseignante a appelé la sortie au musée *« démarche un peu démocratique et citoyenne »*. Par cela, elle comprend le rapprochement des élèves à la culture, la réalisation que le patrimoine culturel public leur appartient et la sensation d'être concerné par celui-ci, ainsi que le comportement qu'ils doivent avoir envers ce patrimoine. Pour la même personne, l'action éducative du MAHJ en partenariat avec l'Institut du Monde Arabe (parcours intermusées) doit faire partie de la formation du futur citoyen. Dans un deuxième temps, la même professeure parle de la citoyenneté, dans le sens de développer le sentiment patriotique des élèves, en les invitant à réaliser que le patrimoine culturel qu'ils voient dans les musées est la propriété de tous les citoyens. Cependant, cela risque d'être à la limite d'un certain ethnocentrisme.

En outre, les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique, tels qu'ils sont définis précédemment, sont valorisés dans l'action éducative du MAHJ. Les observations ont prouvé qu'il y a des indicateurs qualitatifs qui prouvent qu'elle s'oriente vers cette forme d'éducation.

Concernant les droits et les devoirs, la première catégorie du protocole de l'ECD, le droit à la culture figure parmi les objectifs de l'action éducative, tel qu'elle est perçue par les professionnelles et les enseignantes. Le service éducatif du MAHJ se fixe comme objectif de diversifier ses publics dans une démarche de démocratisation de l'art et de la culture. Pour

assumer le rôle social de l'institution muséale, il cible un public qui, traditionnellement, ne visite pas le musée. Afin d'y arriver, il leur donne accès au musée par une autre porte d'entrée, par tout ce qui est art du goût et art culinaire, en proposant notamment des ateliers culinaires pour les jeunes en situation de handicap et pour les adultes. Les droits à l'expression et à la pensée libre, ainsi que le droit à la vie privée préoccupent les parties prenantes et sont respectés dans la pratique. La liberté d'expression physique, quand elle ne s'oppose pas aux devoirs liés à un bon comportement dans l'espace muséal, est également prise en compte lors des activités éducatives pour le public scolaire. Au MAHJ, les élèves-visiteurs apprennent à respecter les règles du musée et à s'adapter aux comportements demandés à chaque moment de la visite. Parallèlement, le fait que les visiteurs puissent toucher les objets, trait d'un musée postmoderne, leur donne l'opportunité de s'exprimer et d'appréhender la visite muséale d'une manière interactive qui affirme leur droit à l'expression physique.

Cela nous amène à la deuxième dimension du protocole, celle de la participation active. Le musée à travers son action éducative, notamment les parcours-ateliers et les parcours-découvertes, renforce le rôle actif des écoliers-visiteurs de tout âge. Cette catégorie préoccupe les professionnels du musée et est aussi demandée par les enseignants qu'y amènent leurs classes. La participation est un des objectifs principaux des parties prenantes. Dans les parcours-ateliers, dans un effort d'être loin du scolaire, sont utilisées des méthodes interactives et l'élève est invité à participer activement à son processus d'apprentissage. Les parcours-ateliers et les parcours-découvertes sont deux dispositifs qui régissent la philosophie du service éducatif (des objectifs et des activités spécifiques, du contenu précis, etc.). Et puis, chaque animatrice a sa façon de faire, en rajoutant sa personnalité, ce qui signifie qu'il peut y avoir des moments moins participatifs, selon la sensibilisation et la formation pédagogique de l'intervenante. Les enseignantes aussi reconnaissent l'importance d'une visite active, car, comme le dit une entre elles, les élèves se sentent beaucoup plus concernés, intéressés et impliqués une fois qu'ils se responsabilisent et s'expriment. Le travail collectif, les jeux et les débats amorcés pendant les activités éducatives du MAHJ sont des méthodes pédagogiques mises en valeur par les professionnelles et qui attirent les enseignants.

Concernant la troisième dimension, la valorisation de la diversité culturelle est rencontrée dans les documents officiels du MAHJ et les professionnelles interrogées y font référence. Les professionnelles du MAHJ visent la tolérance à travers l'action éducative muséale proposée au public scolaire. En déconstruisant les stéréotypes et les préjugés des élèves-visiteurs et citoyens, le MAHJ espère établir le respect et la tolérance envers autrui, qu'il soit juif, chrétien musulman,

d'origine étrangère, femme, etc. Les enseignantes, aussi, s'intéressent à faire passer des messages auprès de leurs élèves sur le respect de la différence et de la tolérance envers la diversité culturelle et notamment religieuse, en s'appuyant sur les objets et archives de la collection du musée. Dans les pratiques de l'action éducative du MAHJ, cette troisième dimension de l'ECD est très présente. Non seulement la différence culturelle, religieuse et physique y est respectée par la politique éducative, mais aussi la tolérance y est présente dans les objectifs, le discours et les pratiques des professionnelles. La reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse est considérée nécessaire pour la création et le respect du patrimoine culturel universel, dont fait partie le judaïsme, ainsi que les autres deux monothéismes. L'approche interculturelle mise en place par l'action éducative du musée lors de certaines activités est une étape vers l'acquisition de la valeur de la tolérance et de la paix.

Ainsi, les trois catégories de l'ECD sont attestées et observées dans l'action éducative muséale destinée au public scolaire. Concluons avec le message qui a été affiché à la page d'accueil du site Internet du MAHJ suite aux attentats de Paris, le 13 novembre 2015 : *« Suite aux récents attentats, le MAHJ a renforcé ses procédures de sécurité et maintenu l'intégralité de ses programmes à destination de tous les publics. C'est en ne cédant rien quant à nos missions culturelles que nous avons la conviction de défendre les valeurs de partage, de liberté et de démocratie auxquelles nous sommes attachés »* (consulté le 12 décembre 2015).

9.2 Musée Grec des Enfants

Le Musée Grec des Enfants, soutenu par la ville d'Athènes, a ouvert ses portes en 1994 dans un immeuble néoclassique au centre historique de la capitale grecque, à Plaka. Il s'agit d'une association sans but lucratif créée en 1987 et qui n'est pas rattachée au Ministère grec de la Culture. Les musées des enfants[145] dans le monde placent l'enfant et l'adolescent au centre de leurs choix des thématiques des expositions, de la politique de collections et de l'ensemble de l'action éducative (Nikonanou, 2013). Effectivement, *« les collections du MGE consistent en des*

[145] La création des musées des enfants remonte au début du 20ème siècle aux États-Unis. L'intérêt est porté aux groupes des visiteurs et non pas aux objets exposés. De nos jours, les musées des enfants ont un grand impact au niveau de l'éducation non formelle (Nikonanou, 2013).

objets qui sont liés au monde des enfants[146] *et à leurs intérêts »* (12), nous explique Fotini, la responsable du département éducatif du musée. Ainsi, les enfants ont l'occasion d'interagir avec des expositions inspirées par le marché, le chantier de construction, la cuisine, le grenier, le corps humain, etc.

9.2.1. Le choix du MGE et son rôle éducatif

L'étude sur le terrain en Grèce a suivi les mêmes critères que nous avons établis pour la sélection des institutions muséales : l'existence d'un service et d'une action éducatifs au sein du musée, un lien avec la diversité (notamment culturelle) présent dans les collections et l'accès facile à l'établissement, accompagné par l'accueil chaleureux du chercheur. D'abord, le musée a un département de programmes éducatifs qui conçoit et met en place les expositions et toute activité éducative. Lors de notre première prise de contact avec les professionnelles[147] du musée, il n'y avait pas d'exposition sous la thématique liée à la diversité, quoiqu'il y avait des programmes éducatifs qui traitaient de la différence culturelle et visait à la promotion de l'interculturalité et du respect d'autrui. Cependant, une exposition sous le titre *Diversité sociale et culturelle : Les uns et les autres* a ouvert quelques semaines après notre contact initial. Ainsi, non seulement le sujet qui intéresse notre recherche est abordé dans les actions éducatives du musée, mais il est aussi représenté par cette exposition. Pour le troisième critère de sélection, les professionnelles du service éducatif du MGE étaient très intéressées par notre recherche et ont accepté de participer à l'étude sur le terrain.

Le MGE a un double rôle, culturel et éducatif. Des programmes éducatifs sont mis en place par les professionnelles du MGE dans le musée, mais également dans d'autres musées ou institutions culturelles et artistiques. Le musée accueille des enfants de un an jusqu'à douze ans (fin de l'école primaire grecque). Il y a également un programme destiné aux collégiens de la troisième (14-15 ans), mais qui se déroule hors les murs, dans les collèges. Le public adulte, notamment les futurs enseignants, les professeurs, les instituteurs, etc. ont aussi l'opportunité de suivre des programmes éducatifs au MGE, déjà en étant présents lors de la participation de leur classe ou en suivant des groupes pour adultes. La relation que les professionnelles du musée visent à établir avec les enseignants est collaborative, dans le sens du 'feedback ». Le musée a besoin des idées

[146] Nous avons remarqué que les professionnelles du musée utilisent le terme 'enfant' et non pas 'élève' quand elles parlent de leur public. Ce choix est fait parce qu'il s'agit d'un musée où l'enfant joue un rôle central, quoiqu'il se visite avec la famille ou dans le cadre d'une sortie scolaire.

[147] Que des femmes.

des enseignants pour les intégrer dans les programmes éducatifs et les enseignants recourent au musée afin de se former en éducation muséale. Il y a aussi des partenariats entre le MGE et des départements d'éducation de certaines universités grecques.

Le rôle éducatif du MGE ne se limite pas à la mise en place des programmes éducatifs, mais vise également à la formation des 'animateurs'[148]. Cette formation prend la forme d'un séminaire d'une année, divisé en deux parties, une partie théorique et une pratique. Toutes les personnes qui travaillent à l'animation des programmes ont auparavant suivi la formation *Éducation et musées*. Cela fait que les professionnelles du MGE ne sont ni des guides-conférencières, ni des enseignantes, mais des interprètes. *« Un travail de qualité »* est pour Fotini l'objectif de cette formation.

Le MGE met l'accent sur l'évaluation de son action éducative. Suite à chaque programme éducatif, l'enseignant est invité à répondre à un questionnaire d'évaluation (externe) concernant le programme auquel il vient d'assister avec sa classe. À la fin de l'année scolaire, le service éducatif prend en compte les commentaires, positifs ou négatifs, des enseignants afin d'améliorer ses pratiques. Cela témoigne de l'intérêt des professionnelles du MGE à mieux répondre aux attentes et aux besoins de leur public (voir Partie 9.2.3). L'évaluation interne consiste à échanger entre animateurs lors des réunions, une fois par semaine et à la fin de l'année scolaire. La bonne communication entre le personnel éducatif semble être une priorité pour le bon fonctionnement de cet organisme.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené huit (8) entretiens au MGE. Sept (7) ont été faits avec des professionnelles du musée, dont la responsable du département éducatif et des interprètes. Nous avons aussi interrogé une institutrice qui a assisté, avec ses élèves, à un des programmes éducatifs du MGE. Les entretiens et les onze (11) observations ont eu lieu durant la période de mars à mai 2015.

[148] En grec, le terme appliqué par les professionnelles du musée (que des femmes) est *interprète* (traduit du grec *ερμηνευτής*). Le terme *interprète* provient du dieu de la mythologie grecque Hermès qui est celui qui porte des messages. Les professionnelles du MGE ne sont pas des guides mais elles portent, elles essaient d'obtenir le message qui se cache derrière les concepts, les objets, le monde, la réalité, l'art. D'où vient le mot *interpréter*.

9.2.2 Les objectifs des programmes éducatifs du MGE

Le tableau suivant nous aide à conceptualiser les réponses recueillies via les entretiens avec les professionnelles du musée afin de répondre à la première question de recherche que nous avons formulée (Q1) : *quels sont les objectifs des parties prenantes, professionnels et enseignants, à travers l'action éducative du MGE ?* L'étude des documents officiels du musée ainsi que les observations non participantes ont investi la triangulation des résultats.

Catégories	Objectifs	Résultats escomptés
Objectifs cognitifs	Découvrir les habitudes culinaires d'autres pays	Changer des attitudes (e.g. habitudes nutritionnelles, conscience des consommateurs)
	Connaître les points communs et les différences entre les cultures	
	Comprendre la définition des termes (e.g. stéréotype, préjugé)	Comprendre le monde
	Apprendre d'une manière empirique (i.e. via les sens)	
	Apprendre comment on apprend	S'en servir à l'avenir
	Travailler en interdisciplinarité	
	Se familiariser avec le musée et ses collections	
Objectifs affectifs	Avoir une bonne expérience muséale	Vouloir revenir
	Avoir du plaisir	
	Susciter des émotions	
Objectifs liés à la participation	Manifester de l'intérêt	
	Avoir de la curiosité	
	Participer activement	
	Expérimenter	
	S'exprimer - échanger	
	Jouer	
Objectifs sociaux, culturels, citoyens	Aborder l'interculturel	Développer le respect et l'acceptation d'autrui
	Réfléchir autour du sujet des préjugés et stéréotypes	Déconstruire les préjugés
	Se familiariser avec les règles du musée	
Objectifs identitaires	Se rendre compte de son identité personnelle et collective	
Objectifs liés à l'imagination	Susciter l'imagination	
Objectifs liés aux	Esprit critique	

compétences	Esprit d'équipe	
	Empathie	
Objectifs liés à la cohésion de classe	Se rapprocher des autres	

Tableau 14 : Catégories d'objectifs MGE (professionnelles du musée)

En général, *« la mission du MGE est d'aider les enfants à comprendre et apprécier le monde dans lequel ils vivent »* (brochure pour l'enseignant *Un voyage, plein de routes*, p.3). Pour le MGE, les objectifs à fins de connaissances sont importants, mais la méthode utilisée pour acquérir ces connaissances est encore plus importante. Ainsi, la méthode empirique se trouve au centre de la philosophie et de la pratique éducative du musée. Attesté par toutes les professionnelles interrogées, l'apprentissage via les sens et les expériences des enfants-visiteurs est une des priorités du département éducatif du musée. Dans le discours officiel de l'organisme, ainsi que dans les propos des professionnelles, il n'y a pas une seule fois le terme *« enseigner »*, ce qui montre que la mission du département éducatif n'inclue pas l'enseignement. Le mot le plus courant pour illustrer les objectifs cognitifs est *« découvrir »*. Les observations que nous avons effectuées ont aussi fait preuve de la volonté de toutes les professionnelles de suivre la philosophie du musée.

Un des principes de base du département éducatif du musée est d'établir des liens avec le programme scolaire. *« Tous les programmes éducatifs touchent aux thématiques de l'école »* (Fotini, 24). Lors de la conception des programmes, les professionnelles consultent le programme unique interdisciplinaire et le programme scolaire, *« afin d'être au plus près du monde de l'enfant »* (*Ibid.,* 26). Ainsi, lors de la réalisation de programmes, on demande de faire souvent des références avec des choses que les enfants ont déjà vues à l'école. Claire nous l'explique : *« Quelques fois, on évoque un thème qu'ils ont travaillé à l'école donc elle [l'institutrice] leur dit « Vous vous souvenez ce qu'on avait fait ? ». Elle fait le lien avec ce qu'ils ont déjà vu en classe »* (20). Il y a un 'mariage' entre la connaissance existante et la nouvelle connaissance acquise au musée. Dans le même sens, les programmes sont créés et mis en place en suivant le principe de l'interdisciplinarité. *« Il ne s'agit pas de l'apprentissage d'une seule discipline. Il y a une approche interdisciplinaire à chaque programme éducatif »*, insiste Fotini (28). Ainsi, l'objectif n'est pas que l'enfant acquière une connaissance unilatérale d'un sujet, mais qu'il lie et qu'il associe ce sujet à des disciplines diverses. Un autre principe qui règne à l'action éducative du MGE, c'est le lien du programme éducatif muséal avec le quotidien des enfants.

Le MGE a aussi le potentiel de participer au développement des attitudes des enfants. Par exemple, le but du programme *Promenade au marché du monde* est *« de développer [chez les enfants] une conscience des consommateurs »* (Fotini, 16). L'interprète Anna vise à avoir une réaction chez les enfants, *« afin qu'ils puissent faire des choix sains dans leur quotidien, quand ils seront grands. Qu'ils influencent leur famille aussi »* (13). Mais, comme le dit Stella, interprète depuis déjà 10 ans : *« Qu'est-ce qu'ils vont faire après [avec ce qu'ils ont pris du programme], ça dépend de l'école et de la famille. Nous mettons une petite pierre dans le changement »* (12). Un seul programme éducatif qui dure une heure et demie n'est pas suffisant pour changer des habitudes. Pourtant, il est capable de participer à l'évolution de la personne.

Ensuite, leur but est de rendre la visite au MGE tellement agréable afin d'amener les enfants à aimer le musée et à vouloir le visiter encore et encore. La découverte des cultures et le traitement du sujet de l'interculturel sont également des objectifs attestés par les professionnelles et qui caractérisent les programmes éducatifs à destination des enfants. Parmi les compétences que le département éducatif vise à développer chez les enfants, les plus importantes sont la collaboration et l'empathie (voir Tableaux 40 et 43 de l'Annexe 2). Cet objectif, étant inscrit au discours officiel du musée, a une place importante dans sa mission.

Ensuite, le Tableau 15 représente les réponses de l'enseignante que nous avons interrogée.

Catégories	Objectifs
Objectifs cognitifs	Découvrir les habitudes culinaires d'autres pays
	Apprendre d'une manière empirique (e.g. via le toucher)
	Comprendre le lien entre ce qu'ils font en classe et la visite au musée
Objectifs affectifs	Avoir de bons souvenirs
	Susciter des émotions
Objectifs liés à la participation	Participer activement
Objectifs sociaux, culturels, citoyens	Aborder l'interculturel
	Se familiariser avec les règles du musée
Objectifs liés aux compétences	Collaborer - travailler ensemble
Objectifs liés à la cohésion de classe	Se rapprocher les uns des autres

Tableau 15 : Catégories d'objectifs MGE (enseignante)

Pour Sissi, institutrice à l'école publique grecque depuis 27 ans, la participation au programme du MGE *Tous ensemble à table* n'avait pas vraiment d'objectifs à des fins de connaissances :

> *« Je souhaite que tous les instituteurs aient envie de faire des choses au-delà de l'apprentissage parce que, des fois, on est pris par les apprentissages et on oublie tout le reste. Ces enfants attendent de nous quelque chose de plus »* (Sissi, 24).

Ce *« quelque chose de plus »* consiste à développer, chez ses élèves, le respect de la différence. Elle vise à la cohésion de sa classe qui accueille 13 enfants, dont les 9 sont issus de l'immigration et qui, au début de l'année scolaire, ne s'entendaient pas bien entre eux. Elle a donc trouvé une façon de les rapprocher les uns des autres via un projet pédagogique à caractère interculturel. Dans le cadre de ce projet, elle a amené sa classe au MGE pour justifier, aux yeux de ses élèves, le choix du projet et leur donner une autre vision du thème qu'elle avait choisi d'aborder avec les élèves dans le cadre du projet pédagogique. L'institutrice avait aussi des objectifs liés à la participation active des élèves puisqu'elle la considère comme cruciale pour que les enfants passent un bon moment au musée.

Par la suite, nous allons présenter en détail les résultats de la deuxième question de recherche (Q2).

9.2.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique: objectif des programmes éducatifs du MGE ?

Nous allons présenter les résultats de notre analyse, afin de vérifier ou de réfuter notre première hypothèse (H_y1) : *Les parties prenantes visent à l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les activités éducatives du MGE.* Pour ce faire, nous avons utilisé les données recueillies par le site Internet du MGE, les documents Objectif-méthode[149], les brochures destinées au public et les fiches pédagogiques qui accompagnent les expositions. Les entretiens avec les professionnelles du musée ainsi que les observations ont été d'une grande aide afin de pouvoir mieux saisir l'action éducative de cet organisme muséal dans un effort de triangulation méthodologique. Les observations vont également nous permettre de vérifier ou de réfuter la deuxième hypothèse (H_y2) au regard de la continuité entre le travail prescrit, le travail dit et la pratique (le travail réel) de l'action éducative du musée.

[149] L'Objectif-méthode est un document qui accompagne chacun des programmes éducatifs réalisés par le MGE et implique une présentation des objectifs du programme et une liste d'activités proposées pour atteindre chaque objectif. Ce document est consulté par l'interprète avant la réalisation du programme.

Nous avons constaté que seul le site Internet du MGE fait référence directe à l'éducation à la citoyenneté. Selon le discours officiel, la mission du musée est d'aider les enfants à mettre en valeur leur potentiel *« afin de devenir des citoyens respectueux de leur individualité, qui deviendront socialement conscients et sentiront la nécessité de contribuer à la vie communautaire »* (site Internet).

En outre, le MGE participe au dispositif *Nous sommes tous des citoyens*[150] dont *« le but est le renforcement de la société civile, de la justice sociale, de la démocratie et du développement durable »* en Grèce (site Internet). En effet, l'objectif à travers les activités éducatives que le musée propose dans le cadre de ce dispositif est de promouvoir la démocratie. En combinant ces deux phrases, nous nous rendons compte que le MGE comprend, dans sa politique, l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ce qu'il nous intéresse de voir, c'est si, dans la pratique, les professionnelles du musée s'entendent sur le travail prescrit exprimé sur le site Internet, ainsi que si toutes les dimensions de l'ECD sont respectées. Afin de pouvoir attester que le MGE vise ou pas à une ECD à travers son action éducative, nous avons analysé cette dernière sous le spectre du protocole (Figure 3). Les trois dimensions du protocole de l'ECD sont analysées ci-dessous.

<u>Dimension 1 : Droits et devoirs</u>

Les droits :

La philosophie du MGE met l'accent sur l'importance des droits des enfants qui visitent le musée, tels que le droit aux savoirs et à la culture, le droit à la pensée libre et la liberté d'expression physique.

- **Droit aux savoirs et à la culture**

Selon son site Internet, le MGE et ses professionnelles *« valorisent l'éducation tout au long de la vie »*. Cette citation témoigne de l'intérêt du musée de protéger le droit de chacun, qu'il soit enfant ou adulte, à la connaissance. La responsable du département éducatif a évoqué cet objectif comme suit :

> *« Il est inscrit dans le décret que l'objectif est d'offrir l'opportunité à tous les enfants de comprendre leur monde »* (Fotini, 32).

[150] Il s'agit d'un programme *EEA Grants* cofinancé par l'Islande, le Lichtenstein et la Norvège, avec le soutien de la Fondation Bodossaki. Dans le cadre de ce programme, le MGE a mis en place l'exposition *Diversité sociale et culturelle : Les uns et les autres.* http://www.weareallcitizens.gr/index_en.html (consulté le 30 mai 2015)

Pour le MGE, le droit aux savoirs est un droit universel dont aucun enfant ne doit être privé. Tous les enfants méritent d'aller au musée pour apprendre et pour comprendre le monde dans lequel ils vivent.

Dans un deuxième temps, nous lisons sur le site Internet que le musée vise à *« rendre les collections disponibles au public »* et à *« soutenir les personnes qui n'ont pas facilement accès au musée »*, notamment via le prêt de 'valises-musées', des valises éducatives destinées aux enseignants et à leur classe, qui consistent en des objets, des outils pédagogiques et des propositions d'activités autour d'un thème. Ainsi, le musée peut 'voyager' jusqu'aux écoles ou vers d'autres institutions qui accueillent des groupes d'enfants.

Les autres personnes questionnées n'ont pas manifesté d'intérêt pour le droit de chacun à la culture. Pourtant la grande variété des programmes éducatifs destinés à tout groupe d'enfants est une preuve qui complète les propos de la responsable ainsi que les citations du décret du musée au regard de la reconnaissance du droit de l'enfant à la culture.

- **Liberté d'expression**

Un des principes du MGE est de donner à l'enfant la liberté de s'exprimer, de donner son avis personnel et de poser des questions. Déjà, quand le groupe d'enfants rentre au musée, la première activité que certaines interprètes font consiste à établir les limites et les potentiels de l'espace qui les accueille (observations n° 1-3, 7, 9-11). Clio, interprète avec expérience de quatre ans au MGE, choisit de faire deux listes *« Je peux faire - Je ne peux pas faire »* sur du papier kraft (observation n° 1). Elle invite les enfants à s'exprimer en utilisant la méthode du brainstorming. Ainsi, elle leur donne le droit d'exprimer leurs envies, leurs attentes et leurs points de vue. Quelques interprètes, comme Norah, cherchent aussi à comprendre le groupe et leurs attentes, dès le début, en posant la question *« Pourquoi vous êtes venus au MGE ? »* (observation n° 2). L'expression de la part des jeunes visiteurs et la discussion en tant que méthodes utilisées au musée sont présentées dans le site Internet : *« Les enfants qui visitent le musée ont l'opportunité, avec l'aide de l'interprète, de discuter, […], d'exprimer leurs questions »*.

Toutes les professionnelles interrogées ont aisément évoqué cette volonté et ont aussi fait preuve de favoriser le dialogue entre les enfants et entre les enfants et l'interprète. Claire, professionnelle du MGE depuis 6 ans, nous a dit qu'un des buts des programmes est de permettre à l'enfant de s'exprimer :

> *« […] la philosophie du musée, par exemple de laisser un peu de temps à chaque enfant pour parler, pour réfléchir. Ne pas fonctionner avec « Dis, toi et après toi ! ». Ce sont des éléments qui aident les enfants de tout âge à s'exprimer, à comprendre qu'ils peuvent réfléchir, […] ne pas se stresser, parce qu'il y a certains qui se stressent quand on leur pose une question »* (Claire, 16).

Elle reproche à l'école de ne pas donner l'opportunité aux enfants d'exprimer leur point de vue personnel, donc, quand ils se rendent au musée, ils trouvent une approche différente de ce qu'ils ont l'habitude de vivre dans leur quotidien. *« Je pense que c'est différent et ainsi ça devient agréable. On leur demande davantage de donner leur avis, de réfléchir »*, explique-t-elle (*Ibid.*, 18). Selon cette professionnelle, la liberté d'expression est quelque chose que l'enfant cherche. Sa collègue, Anna, est tout à fait d'accord avec elle. Elle explique le rôle des questions ouvertes afin de défendre le droit à l'expression des enfants-visiteurs :

> *« Et quelques questions ouvertes, pour que les enfants se sentent à l'aise de donner la réponse qu'ils ont pensé. On ne leur demande pas « Qu'est-ce que c'est ? », mais « Qu'est-ce que c'est, à ton avis ? », « Qu'est-ce que tu crois ?, « Comment tu te sens ? » […]. Autrement dit, de cette manière, chaque enfant a l'opportunité d'exprimer son avis »* (Anna, 19).

Nous voyons que les professionnelles qui travaillent au MGE essaient de créer un environnement où l'enfant va se sentir à l'aise afin de s'exprimer sans qu'il ait peur de donner une mauvaise réponse. Les observations ont témoigné de cette volonté (observations n° 2, 7, 10). Effectivement, quand les interprètes du MGE posent une question à l'enfant, elles n'attendent pas une réponse spécifique :

> *« Toutes les réponses sont acceptées puisque c'est l'enfant qui nous les a données. Quand on demande « Qu'est-ce que tu penses ? », la réponse qu'il nous donnera est correcte, car il s'agit de ce qu'il pense »* (Anna, 19).

Pour Clio également, *« il n'y a pas une seule réponse parce qu'il n'y a pas qu'une seule vision, parce qu'il n'y a pas qu'une seule personne, parce qu'il n'y a pas qu'un seul caractère »* (Clio, 10). Même si la réponse ne relève pas du thème du programme, les interprètes l'acceptent et demandent à nouveau une autre réponse en disant :

> *« « Oui, c'est ça aussi. Très bonne ton idée. Voyons, quoi d'autre ça pourrait être ». Ainsi, on donne l'opportunité aux autres enfants de s'exprimer et à cet enfant de ne pas se sentir frustré, parce qu'il ne l'est pas »* (Anna, 18).

Stella a également parlé du droit à l'expression libre en donnant un exemple provenant de sa pratique lors de la réalisation du projet *Promenade au marché du monde* :

> *« Et là, quelqu'un a parlé du croissant pakistanais. Ça pourrait être un croissant du Pakistan. Je ne contredis pas l'enfant. En effet, ça pourrait être un croissant différent »* (Stella, 8).

Clio partage le même avis quand elle nous confie que, pour elle, *« il est aussi intéressant d'entendre l'opinion [de chacun] sur un sujet sans faire référence aux mauvaises réponses »* (Clio, 46). En outre, Calliope, interprète elle aussi, a la même réaction à ce sujet :

> *« On ne considère jamais qu'il y a une bonne réponse et une mauvaise. On ne refuse jamais une réponse. Même si ce n'est pas exactement ce qu'on attend, on va trouver une manière de l'utiliser afin d'amener l'enfant à la réponse qu'on a à l'esprit. Car pour plusieurs questions qu'on pose, il n'y a pas une bonne réponse et une mauvaise. […] Et ça, c'est un des principes du musée »* (Calliope, 34).

Nous avons remarqué que les réponses des professionnelles du MGE se recoupent, car elles représentent la philosophie, voire la politique éducative du musée. Elles n'agissent pas de manière autonome ou indépendante et elles suivent le document Objectif-méthode que le département éducatif du musée propose. Il n'y a que Norah qui n'a pas mentionné cet aspect, mais qui, en pratique, a utilisé les mêmes méthodes que ses collègues (i.e. brainstorming, questions-réponses) qui renvoient au respect du droit de l'enfant à exprimer ses pensées librement (observations n° 2, 3).

- **Droit à l'expression physique**

« Les enfants qui visitent le musée ont la possibilité de se déplacer librement dans l'espace », lit-on sur le site Internet du MGE. Il s'agit d'une des caractéristiques des musées des enfants dans le monde où les expositions sont participatives et interactives, c'est-à-dire que les objets exposés peuvent être touchés ('hands on'). Clio évoque ses arguments afin de nous expliquer que le MGE respecte le droit des jeunes visiteurs à leur expression physique :

> *« Ce musée donne des possibilités différentes par rapport aux autres musées. On a le droit de toucher, de se mettre en contact étroit avec les objets »* (Clio, 26).

Anna a aussi mis l'accent sur le fait, qu'au MGE, les enfants peuvent toucher, contrairement à d'autres institutions muséales, ce qui signifie que leur droit à l'expression physique est respecté. Claire n'oublie pas de se référer à « *la liberté de mouvement »,* dont les enfants jouissent lors de leur visite au MGE. Pour Fotini, un des mots-clés de l'action éducative du musée est l'expérimentation qui comporte une liberté de mouvement et une mise en valeur du sens de toucher. Sans qu'elle fasse ainsi une référence directe à l'expression physique en tant que droit de l'enfant-visiteur, elle exprime l'importance de l'expérience du toucher dans un musée. L'institutrice Sissi a aussi parlé de l'intérêt de donner le droit aux enfants de toucher les objets lors du programme.

Les observations des programmes éducatifs ont montré que tous les enfants interagissent avec les objets et ont la liberté de se déplacer dans l'espace afin de découvrir les expositions et les collections (observations n° 1-11).

Les **devoirs** :

- **Respecter le règlement du musée**

D'autre part, l'action éducative du MGE se focalise sur l'appropriation des règles de la part des enfants-visiteurs au moment de leur venue au musée. Les observations ont montré que tous les programmes commencent avec l'activité *« Je peux - Je ne peux pas »*, soit à l'oral soit à l'écrit. *« L'objectif est d'établir des règles, de comprendre l'endroit où on est »* (Clio, 26) et *« de préciser un peu qu'est-ce qu'on pourrait y faire »* (Claire, 22). Anna souhaite que les enfants comprennent *« qu'au musée, il y a des choses qu'on peut faire, mais il y en a d'autres qu'on évite, comme courir, par exemple »* (37). Lors de cette même activité, Stella veut *« qu'ils comprennent que je peux jouer, mais pas forcément courir »* (4). Cette interprète a fait une première référence aux limites de la visite muséale au moment de l'accueil du groupe :

> *« Et je leur ai dit « Est-ce que vous avez amené votre cerveau ? Est-ce que vous avez amené vos oreilles ? Votre travail ? Votre attention ? ». Et puisqu'on m'a dit « Notre cerveau on ne l'a pas amené ! », je leur ai dit « On ne peut pas entrer alors ! Il faut se concentrer ». Donc, on a pris de grandes inspirations et on est entrés »* (Stella, 14).

Souvent, quand elle voit que le groupe est assez vif, elle dédie davantage de temps à l'activité *« On peut - On ne peut pas »*, notamment à la deuxième colonne où le groupe établit les limites de la visite au musée (observations n° 7, 10). Calliope justifie la première partie de cette activité : *« On a rajouté l'affirmation pour que ça ne soit pas trop négatif « Ne pas faire ceci, ne pas faire cela » »* (16). Cette approche renvoie à la pédagogie de Maria Montessori qui veille à ce que les règles soient respectées pour le bien de tous, mais insiste aussi sur la manière avec laquelle les adultes s'expriment. Clio approfondit sur la manière dont les règles sont établies au MGE:

> *« Pourtant cela [le programme] exige certaines règles, certaines limites qu'on ne veut pas formuler « Ne pas… Un, deux, trois ». On attend que les enfants les évoquent. C'est une manière de respecter leur propre opinion plutôt que les règles que j'impose »* (Clio, 26).

Les interprètes reviennent à cette liste tout au long du programme si elles voient que le groupe ne respecte pas ses propositions de départ (observations n° 1, 5, 7, 9-11). Des fois, avant de commencer une nouvelle activité, Clio fait un rappel : *« On a encore discuté des limites pour qu'on soit un peu plus préventifs »* (34).

Calliope nous explique qu'*« en général, de par leur expérience dans les autres musées, ils savent qu'on n'a pas le droit de manger »* (16). Ce qui est intéressant, c'est le fait que, lors du programme *Tous ensemble à table*, les enfants ont le droit de manger des lentilles saupoudrées d'épices de leur choix. Donc, les interprètes sont censées leur expliquer pourquoi, dans ce cas-là, ils vont outrepasser la règle (observations n° 1, 5, 6, 8).

L'activité de départ *« On peut - On ne peut pas »*, où les enfants, avec l'aide de l'interprète, établissent les règles du musée, est vue d'un bon œil par l'institutrice que nous avons questionnée:

> *« Si on n'établit pas les principes, les limites et les règles, on ne pourra pas travailler et avoir un résultat pour que tout le monde profite du programme. L'interprète s'investit entièrement, et nous, les enseignants, on attend quelque chose de la part du groupe »* (Sissi, 18).

Néanmoins Stella refuse l'obsession de la règle : *« Je ne suis pas, comment dire, à cheval sur les règles. Je les utilise pour établir nos rôles. Pourtant quand l'expressivité des enfants est créative, les règles ne sont pas une fin à soi. Quand Violette faisait des gestes et a frappé Agnès qui était assise là, à ce moment-là, j'ai fait un rappel. Le bruit créatif est une chose, le désordre pour*

créer du désordre en est une autre. Là, je les rétablis. En effet, les enfants se sont calmés » (Stella, 14).

Une autre limite évoquée seulement par Anna est le respect de la propriété du musée :

> *« Tous ces objets sont à notre disposition, pour jouer, pour nous amuser et ils appartiennent au musée. Donc, c'est la propriété d'autres personnes et il vaut mieux être attentifs »* (Anna, 39).

En outre, certaines consignes sont données aux enfants avant chaque activité. L'exemple d'Anna est représentatif :

> *« Du coup, lors du jeu de rôle où ils sont allés au marché pour faire des courses, ils sont devenus des clients, des commerçants. On avait un objectif spécifique, d'acheter des choses spécifiques. On met toujours des limites là. Chaque enfant pouvait acheter deux choses maximum. Donc, il doit choisir »* (*Ibid.*, 23).

Anna et Stella se sont référées au fait que, lors de cette activité, il faut mettre une limite, *« [il faut acheter] ce qui est inscrit dans notre liste »* (Stella, 10), afin de familiariser les enfants avec les responsabilités qu'ils ont ou qu'ils auront dans leur vie d'adultes.

En résumé, les devoirs des enfants, en rentrant au musée, se traduisent par le respect du règlement de ce musée. Dans le cas du MGE, les professionnelles ont souvent attesté l'importance des règles pour la meilleure mise en place du programme et leur extension au vivre ensemble et pour le respect des règles communes dans la cité. Ce qui est intéressant, c'est la manière dont ces règles sont établies dans le musée et à l'école.

<u>Dimension 2 : Participation</u>

Le MGE est préoccupé par des objectifs méthodologiques des programmes éducatifs. Les propos des professionnelles du musée témoignent de l'adoption du principe du musée qui est d'inviter les enfants à participer activement lors de leur venue au MGE. Elles insistent donc sur l'aspect participatif de l'ECD. Plus précisément, Clio nous évoque la méthode pédagogique mise en place au MGE :

> *« En gros, la méthode c'est le dialogue, les questions et la participation des enfants. On a besoin de la participation des enfants pour faire évoluer le*

> *programme. Ce n'est guère approprié que ça soit seulement l'interprète qui parle* » (Clio, 48).

Elle nous rappelle que, lors du programme que nous avons observé, ce n'était pas elle qui présentait les informations aux enfants, mais c'était ces derniers qui ont tout découvert. *« Il n'y avait pas d'exposé »* de sa part, insiste-t-elle (*Ibid.*, 48). La méthode qui est utilisée est la maïeutique : *« On essaie, si on veut, de faire en sorte que les enfants découvrent les informations par eux-mêmes. Nous, on les guide en posant les bonnes questions »* (Calliope, 8), notamment des questions ouvertes. Ainsi, les interprètes orientent l'attention des jeunes visiteurs vers des éléments spécifiques pour que ça soit les enfants qui tirent leurs propres conclusions.

La participation des enfants-visiteurs consiste, effectivement, à créer des échanges entre les participants. Calliope souhaite que les enfants interagissent entre eux : *« L'un demande à l'autre. Cela est valorisé lors du programme. Qu'il n'y ait pas seulement un échange entre moi et les enfants, mais, entre les enfants eux-mêmes »* (*Ibid.*, 12). Le dialogue entre les participants est mis en avant. *« Les enfants qui visitent le musée ont l'opportunité, avec l'aide de l'interprète, de discuter, […], d'échanger des idées, d'expérimenter et d'exprimer leurs questions »* (site Internet). Ils s'assoient en rond *« pour pouvoir communiquer »* (Clio, 14) et ils interagissent entre eux (observations n° 1-7, 9-11).

Toutes les observations ont montré que les pratiques utilisées sont favorables à une participation active des visiteurs. La méthode empirique, c'est-à-dire l'apprentissage à travers les sens et les expériences, est au centre de l'action éducative du MGE.

Le musée met de l'avant sa volonté de promouvoir la participation active de l'enfant-visiteur lors de sa visite. *« Les expositions sont des environnements thématiques en trois dimensions qui encouragent la participation et prennent vie, grâce à la présence du public et de l'utilisation de tous les sens »,* lit-on dans la brochure d'un programme, destinée à l'enseignant (*Un voyage, plein de routes*[151], p.3). Lors des programmes éducatifs, le rôle des interprètes est d'aider l'enfant à avoir une posture active. Clio comprend son rôle d'interprète comme suit :

> *« Nous avons un rôle d'intermédiaire et notre objectif est d'aider le visiteur de tout âge à interpréter l'exposition en fonction de ce qu'il pense que cela pourrait être »* (Clio, 8).

[151] Programme éducatif monté par le MGE en 2013-2014, pendant lequel le musée a visité plusieurs destinations (30 villes) en Grèce afin de réaliser des actions éducatives pour les enfants.

Fotini se distancie aussi des méthodes magistrales et nous exprime la même chose :

> *« J'interprète et je ne donne pas d'informations. Je n'enseigne pas, mais je donne un sens à ce que je vois. J'aide aussi les enfants à interpréter leur monde, à donner du sens à ce qu'ils voient »* (Fotini, 48).

Elle n'a pas comme objectif *« de guider les enfants dans le musée »* (*Ibid.*, 12). Le même point de vue est exprimé par sa collègue, Stella :

> *« Certes, je ne suis pas l'experte. Je suis celle qui connaît la technique. C'est ça l'interprétation. J'interprète le discours des enfants, mes questions. Je n'enseigne pas, je ne donne pas des connaissances toutes prêtes, mais j'aide les enfants à découvrir les objectifs du programme à travers la posture du corps, la voix, les questions. De les accompagner. Je suis la médiatrice entre les objets, l'endroit, le programme et les enfants »* (Stella, 27).

Calliope distingue l'interprète d'un guide-conférencier qu'on voit dans d'autres musées :

> *« En fait, le public suit le guide. Il est un peu plus passif. Nous on veut qu'il ait un rôle actif dans le musée »* (Calliope, 6).

Le pari du MGE est que les enfants arrivent à la connaissance par eux-mêmes. La devise du MGE est *« J'écoute donc j'oublie, je vois donc je retiens, je fais donc j'apprends »*. À cet égard, Anna évoque un des objectifs de tous les programmes du MGE qui est *« de découvrir des choses. Les choses qu'on découvre tout seul ce sont des choses qu'on retient. Pas ce que les autres nous imposent »* (Anna, 33).

Ainsi, *« la méthode qui est utilisée dans tous les programmes du musée est la découverte et l'expérience »* (Claire, 12). La responsable du département éducatif le dit clairement : *« Donc, à travers les expériences qu'ils auront avec ces objets, ils vont découvrir la connaissance par eux-mêmes »* (Fotini, 12). Elle continue en nous expliquant la philosophie du musée : *« On essaie de créer des environnements d'apprentissage où les enfants, via l'expérience, l'observation, l'enquête, la création, vont acquérir des connaissances, arriver à la connaissance. Celle-ci est, grosso modo, notre philosophie »* (*Ibid.*, 12).

La participation de l'enfant à la construction de son savoir semble être cruciale pour cet organisme et renvoie à l'approche constructiviste de l'apprentissage introduite par Piaget et Vygotski. Tous les programmes éducatifs muséaux sont empiriques et sont basés sur les

expériences des enfants, les expériences précédentes ainsi que celles qu'ils acquièrent au musée. L'observation des pratiques des interprètes au MGE nous a convaincue que la valorisation des vécus des enfants lors de la visite au musée est importante. Notamment, Stella, lors du programme dans l'exposition du marché du monde, avant d'introduire le sujet des plats typiques provenant des quatre coins du monde, a fait un 'tour de table' pour demander aux jeunes participants quels plats d'origine étrangère ils connaissent déjà (observation n° 10). Anna nous explique qu'elle *« construit doucement doucement »* (13) sur les vécus et les savoirs précédents des enfants. Elle s'appuie sur ces connaissances afin d'ouvrir le dialogue à ce sujet (observation n° 9). Norah, lors du programme *Moi, nous et les autres*, a montré des photos de scènes du quotidien aux enfants (observation n° 3). *« On écoute leurs premières réactions et on travaille là-dessus »* (28) pour les inviter à réfléchir autour des stéréotypes et des préjugés.

Valoriser l'expérience et activer les sens, ce sont des principes de tous les musées des enfants qui visent à la participation empirique des enfants-visiteurs. Les programmes que nous avons observés utilisaient beaucoup le toucher, l'odorat et le goût. Par exemple, lors du programme *Tous ensemble à table*, les enfants ont pu se familiariser, via l'odorat, avec des épices qu'ils ne connaissaient pas auparavant (observations n° 1, 5, 8, 11). Le site Internet du MGE se réfère à la méthode mise en place lors du programme éducatif *Promenade au marché du monde* : *« Les enfants découvrent, à partir d'une méthode expérientielle, la nourriture dans le monde et étudient, à travers leurs sens, les différentes options pour une bonne nutrition »*. En effet, le toucher et l'odorat sont à l'honneur dans ce programme.

Enfin, le MGE se comporte comme un espace éducatif où les enfants non seulement vont apprendre, mais ils vont aussi apprendre comment apprendre. Pour Fotini, la responsable du département éducatif, la métacognition est plus importante que l'apprentissage tout court. Elle avoue que la participation à des programmes éducatifs offre un bénéfice à l'enfant ; le bénéfice d'apprendre des choses. *« Les programmes éducatifs […] sont conçus pour contribuer au développement […] cognitif de l'enfant »* (brochure pour l'enseignant *Un voyage, plein de routes*, p.3). Pourtant la différence avec l'école, où les enfants se forment aussi, c'est, qu'au MGE, ils apprennent *« d'une manière différente »* (Fotini, 26). Effectivement, c'est la méthode utilisée, caractérisée par la découverte, la recherche et l'expérience, qui distingue le MGE de l'école. L'objectif du service éducatif est de faire en sorte que le MGE soit un repère éducatif pour l'enfant, *« c'est-à-dire de l'utiliser comme un dictionnaire. « Je veux apprendre quelque chose ? Ce sujet m'intéresse ? Je vais aller au musée pour expérimenter et le découvrir tout seul » »* (Fotini, 64). Fotini a évoqué cet objectif à plusieurs reprises lors de notre entretien : *« Notre rôle*

est d'essayer de montrer aux enfants comment ils peuvent apprendre, et non pas, d'acquérir des connaissances sur un certain sujet ou un domaine cognitif. Ceci est le rôle de l'école » (*Ibid.*, 12). Afin de se distinguer du rôle de l'école, le musée, en tant que représentant de l'éducation informelle[152], joue un rôle important dans l'apprentissage tout au long de la vie : *« Donc, dans le cadre de l'éducation informelle, les enfants apprennent comment on apprend et comment mettre cela en valeur à l'école »* (Fotini, 20).

Encore un objectif qui est lié à la participation est la manifestation de l'intérêt de la part des enfants. Les interprètes visent à attirer l'intérêt du public pour qu'il soit motivé pour participer aux activités qu'elles proposent. Le lien entre l'intérêt et la méthode pédagogique est attesté par Claire qui, lors de notre entretien, a fait son autocritique : *« Peut-être une autre méthode attirerait plus leur intérêt »* (26). Pendant le programme qu'elle a animé, le groupe a été assez agité, ce qui l'a fait réfléchir autour de ses pratiques. Il apparaît que l'autoévaluation est nécessaire pour ces professionnelles. Clio a aussi fait référence à cela :

> *« C'est une opportunité pour moi de travailler certains éléments pour que le programme leur laisse plus de choses. Ils ont aimé la partie cuisine. Comment faire en sorte qu'on me dise « Moi j'ai aimé la découverte de la pyramide » ? Comment ça va devenir un peu plus intéressant ? »* (Clio, 56).

En plus de l'intérêt, la curiosité aussi favorise la motivation des enfants et les incite à participer aux activités. Pour Anna, un des objectifs du programme *Tous ensemble à table* est qu'ils aient la curiosité de goûter les lentilles épicées. Selon Gardner (1993), les musées des enfants sont des modèles éducatifs pour les écoles, justement parce qu'il s'agit d'espaces riches en stimuli qui suscitent la curiosité des enfants pour apprendre et pour prendre la responsabilité d'apprendre dans l'avenir.

Pour l'institutrice Sissi, le choix du musée ne s'est pas fait au hasard. Un des critères qui ont influencé sa décision c'est la méthode pédagogique mise en place au MGE. Elle reconnaît qu'il s'agit de *« nouvelles méthodes pédagogiques. L'éducation nouvelle. Le travail en groupe, en rond »*. Elle a été satisfaite des pratiques de l'interprète : *« Je croyais que ça serait très théorique et que ça fatiguerait ces enfants. Mais, heureusement, j'ai eu tort »* (Sissi, 16). Elle insiste qu'*« il faut s'éloigner de cette transmission passive des savoirs et être près des enfants »* (*Ibid.*, 24).

[152] Pour cette professionnelle, le MGE fait partie de l'éducation informelle.

Le travail en groupe, la collaboration entre les enfants afin d'arriver à un résultat commun, est aussi une méthode qu'elle a l'habitude d'utiliser à l'école, car *« tout ce que je demande, je veux que ça soit fait en travaillant ensemble »* (Sissi, 4).

Toutes les personnes interrogées ont attesté de l'importance de cette dimension de l'ECD. Les observations ont également montré que la volonté de faire participer les enfants ne se limite pas au discours formel, mais elle se caractérise aussi par la pratique éducative de cet organisme.

Dimension 3 : Valorisation de la diversité

- **Respect de la différence**

Le respect de la différence est évoqué par les professionnelles du musée en tant que principe fondamental de l'action éducative au MGE. La responsable du service éducatif prend en compte la réalité scolaire pour avancer des arguments sur la nécessité de l'interculturel dans le quotidien de la nouvelle génération, notamment dans les programmes muséaux :

> *« Je crois que les enfants en ont besoin [de l'interculturel], notamment ces dernières années où, à l'école, il y a des enfants originaires de différents pays. C'est inimaginable qu'un programme [éducatif muséal] ne puisse pas s'adresser à tous les enfants, c'est-à-dire, que le sujet ne s'adresse pas à tous les enfants. Puisqu'il y a des enfants de différentes origines culturelles, il faut, en respectant ces cultures, que les enfants qui ne les connaissent pas se familiarisent avec elles. Quand je connais quelque chose, je peux le rejeter ou continuer à y croire. Il faut un certain respect. Nous, on essaie de développer ce respect à travers les programmes éducatifs. Le respect de la différence. Cela ne veut pas dire que je deviendrai ami avec quelqu'un. Comme je ne vais pas devenir ami avec quelqu'un qui vient du même pays que moi. Là, il y a d'autres critères. Mais je dois respecter chaque personne »* (Fotini, 34).

Selon Fotini, le respect des autres cultures s'opère en se familiarisant avec ces cultures. Le MGE offre cette opportunité à ses visiteurs. Apprendre à respecter la différence de chacun, qu'elle soit culturelle ou sociale, est ainsi un des objectifs du service éducatif MGE dont Fotini est la responsable. Elle n'a pas cessé d'attester l'importance de cet objectif.

« Parler de l'interculturel » est un des objectifs des programmes éducatifs qui sont sous l'ombrelle de la thématique *Tous ensemble*. Il s'agit des trois programmes que nous avons observés lors de notre étude sur le terrain. Leur but est de développer le respect de la différence

chez les enfants. Les programmes leur permettent de connaître des cultures différentes en se familiarisant avec la cuisine et les habitudes alimentaires des pays autres que le leur. Ainsi, les professionnelles du musée font un effort pour valoriser la diversité culturelle ainsi que les rapprochements entre les cultures (observations n° 1, 5, 7, 9-11). Pour ce qui est des rapprochements, Calliope a partagé son expérience avec nous : *« ça m'est arrivé avec un enfant albanais. On a découvert qu'ils préparent les lentilles de la même manière. Eux aussi rajoutent de l'origan et du laurier* (24).

Ensuite, le programme éducatif *Moi, nous et les autres* a comme objectif d'amener les enfants à réfléchir autour du sujet des préjugés et des stéréotypes afin de les déconstruire. Il s'agit d'un objectif citoyen. Quelques images coupées sont le prétexte pour parler des stéréotypes. Une photographie montre de très près un sac à main dans lequel quelqu'un a mis sa main. La première réaction des enfants a été *« C'est un voleur »* et par la suite, ils ont dit *« C'est son sac à elle et sa main à elle »*. Une autre photographie illustre un homme qui porte un capuchon et qui essaie d'ouvrir la porte d'une voiture. Quelques enfants ont répondu *« C'est un cambrioleur »,* quoique d'autres ont dit *« C'est sa voiture à lui »*. L'interprète Norah explique l'objectif de cette activité : *« On cherche la raison. C'est-à-dire « Pourquoi pensez-vous que la première réflexion qui nous vient à l'esprit est négative ? ». La fille aux cheveux longs a répondu « Parce qu'on a peur. À cause de la peur ». Ainsi, les enfants commencent à comprendre d'où viennent leurs réactions »* (40).

Le programme *Moi, nous et les autres*, animé par Norah lors de nos séances d'observation, a des liens avec la découverte de l'identité des enfants (observations n° 2-4, 6). *« Dans ce programme, ce qu'on souhaite découvrir avec les enfants, c'est que j'existe moi, comme une entité qui a une identité spécifique, et il y a aussi le 'nous'. Il y a donc des groupes auxquels j'appartiens et il y a aussi les autres avec qui, soit on a des choses en commun, soit non »,* nous explique l'interprète (20). Découvrir soi-même, l'identité personnelle et collective et les multiples identités à travers nos appartenances à différents groupes (filles-garçons, Grecs, etc.) est un des objectifs de ce programme.

Clio aussi, même si elle n'a pas interprété ce programme, a indiqué avoir des objectifs liés à l'identité des enfants, notamment en lien avec l'interculturel. Effectivement, le programme *Tous ensemble à table*, pour Clio, est un programme qui, à travers la familiarisation avec d'autres cultures, donne aux enfants l'opportunité de mieux se connaître eux-mêmes :

> *« Donc, on arrive à parler de l'interculturel. « Certaines personnes de pays différents dans le monde mettent des épices différentes dans la nourriture ». Peu à peu, on découvre qui nous sommes, pas seulement par rapport à notre corps, mais aussi en rapport avec notre identité. Il y a une maxime qui dit : « Je suis ce que je mange » »* (Clio, 14).

Les propos des professionnelles montrent l'importance de l'interculturel dans le développement de l'identité personnelle et collective. Seulement ces deux ont cependant, fait référence à cela.

Claire, qui interprète le programme *Tous ensemble à table*, souhaite que l'enfant retienne l'idée qu' *« on est tous différents, que quelque chose peut être différent, […] notre cuisine, nos vêtements, notre langue, mais on peut vivre ensemble dans une société »* (Claire, 32). Même si elle n'atteste pas directement vouloir développer chez les enfants le respect de la différence culturelle, elle reconnaît les différences qui existent entre les gens, elle ne les rejette pas, mais, au contraire, elle accepte qu'un vivre ensemble est possible. Elle souhaite passer ce message à son public.

Un des objectifs de ce programme, qui est lié à la diversité, c'est de *« développer le respect d'autrui et l'acceptation »* (Objectif-méthode, site Internet). Calliope reste fidèle aux directives du service éducatif : *« La nourriture est le prétexte, disons le point de départ, pour parler de l'acceptation et du respect d'autrui »* (8). Ce programme invite les participants à s'interroger sur les différences et les rapprochements entre les cultures qui ont les lentilles parmi leurs habitudes alimentaires. Il s'agit d'une activité de familiarisation avec la diversité des cultures à travers les habitudes alimentaires de différents pays du monde (Thaïlande, Éthiopie, États-Unis) et de sensibilisation aux spécificités de chacun.

L'Objectif-méthode de ce programme résume les objectifs cognitifs : *« Comprendre les habitudes nutritionnelles communes de certaines cultures, du passé et du présent, se familiariser avec de nouvelles saveurs »*. Ce programme donne aussi l'occasion aux enfants-visiteurs de se familiariser avec des plats et des pratiques autour de la table dans des pays étrangers. Clio exprime sa volonté :

> *« Ça m'intéresse de mettre l'accent sur les habitudes culinaires parce qu'il y a certaines choses que les enfants considèrent comme étranges, comme « Ils mangent dans une seule casserole ! Ils mangent avec les mains ! »* (Clio, 16).

Ces réactions des enfants suivent la présentation d'un PowerPoint avec des images des familles qui mangent des lentilles dans le monde entier. Fotini nous décrit ce programme pour nous donner l'objectif :

> *« On a des images des habitudes culinaires des autres peuples. Ainsi, les enfants voient que tout le monde mange, mais que chaque peuple mange d'une manière différente. Tout le monde mange, par exemple les lentilles, comme vous l'avez vu dans le programme que vous avez suivi, mais chacun les prépare d'une manière différente »* (Fotini, 32).

Pour identifier les différentes façons que ce plat est préparé par chaque peuple, l'interprète pose aux enfants des questions, tel que *« Vous pensez que tous les peuples rajoutent les mêmes épices dans les lentilles ? »* (observation n° 1). Par la suite, un PowerPoint fait défiler des images des habitudes alimentaires et des recettes autour du monde.

La discussion tourne également autour des *« différences dans la manière de manger »* (avec les mains, assis par terre, etc.) (Claire, 8). Par exemple, les enfants commentent que certains peuples mangent avec les mains et quand l'interprète leur rappelle qu'eux aussi mangent la pizza ou le burger avec les mains, cela les déstabilise (observations n° 1, 11). *« Nous aussi on mange des choses avec les mains, donc on n'est pas si différents que ça, en fait. Je crois que là, l'empathie se développe un peu »* (Claire, 8). Développer l'empathie est un des objectifs du programme.

> *« [Un des objectifs] est de voir la cuisine des autres cultures. Du coup, il s'agit d'une approche de la diversité et des cultures au regard de « Comment mangent les autres peuples de la terre ? Quels sont les points communs ? Quelles sont les différences ? » »* (Clio, 40).

Connaître les différences n'est pas suffisant afin de dire que quelqu'un est respectueux envers celui qui est différent. L'analyse a montré que les professionnelles du MGE sont sensibilisées à cette question et elles essaient de faire en sorte que les enfants-visiteurs reconnaissent la dignité de la personne qui est différente.

« Qu'est-ce qu'on a en commun avec les autres pays ? Dans ce programme, il s'agit des épices et des lentilles » (Claire, 6). Claire explique la signification de l'activité où les enfants goûtent les lentilles autour d'une table :

> *« Ainsi, la nourriture est quelque chose qui peut nous unir. On peut s'asseoir tous ensemble autour de la table. Et peu importe si on a la même couleur de peau ou non. […] Parce que le repas nous unit. C'est pour ça qu'on s'assoit autour de la table à la fin du programme »* (Claire, 10).

Calliope aussi vise à mettre l'accent sur les rapprochements entre les peuples : *« Le fait que, quel que soit le nombre de personnes dans une famille, dans tous les peuples du monde, on mange ensemble au moment du repas. On le voit dans plusieurs cultures »* (14). Leurs propos recoupent le texte que nous avons rencontré sur le site Internet du musée : *« Ils découvrent un aliment commun à de nombreux peuples et à des époques différentes : les lentilles »*.

L'institutrice Sissi, quant à elle, a voulu à travers ce programme et en lien avec le projet pédagogique qu'elle avait monté en classe, que ses élèves reconnaissent et respectent la différence qui se cristallise dans les origines culturelles de leurs camarades.

Aussi, le programme *Promenade au marché du monde* a des objectifs similaires. Anna nous décrit ce programme :

> *« Au début, en visitant l'exposition « Le marché » du MGE, on a découvert les produits qui existent dans le marché grec ; des produits qu'on connaît. Par la suite, avec l'aide des outils éducatifs, des sous-plats avec les images des marchés et des produits dans tous les continents, on a découvert quels sont les rapprochements, quels produits existent partout, quels produits existent dans d'autres pays et non pas en Grèce. […] On découvre les rapprochements et les différences dans le régime en Méditerrané, c'est-à-dire en Grèce et dans d'autres pays du monde. Quelles sont les similarités ? Quelles sont les différences ? […] Et pour quelles raisons il y en a, s'il y en a ? »* (Anna, 11).

Le troisième programme que nous avons observé s'appelle *Moi, nous et les autres*. Il a comme objectif de connaître des stéréotypes et des préjugés et de découvrir le rôle du groupe, à la fois dans la création des stéréotypes et dans leur déconstruction. À travers ce programme, les professionnelles visent à développer, chez les enfants, *« des méthodes pour faire face aux préjugés »* (Objectif-méthode *Moi, nous et les autres*). Selon le site Internet, l'expérience de ce programme au MGE peut être une réponse *« aux sentiments de xénophobie ou des préjugés »*. Norah admet que, *« dans une heure et demie et à travers une seule action qui n'est pas suivie d'une autre, qui n'a pas suivi une autre non plus, il est assez difficile d'atteindre quelque chose*

de si abstrait » (16). Ces propos signifient que, suite au programme, les enfants n'auront pas complètement dépassé les préjugés et les stéréotypes qu'ils pourraient avoir. Cependant, dans un second temps, si l'institutrice fait d'autres activités de restitution sur le sujet de la visite, il est plus probable que cela aura des résultats.

La déconstruction des préjugés est également un des objectifs du programme *Tous ensemble à table* où *« les enfants se familiarisent avec de nouvelles saveurs et goûtent sans préjugés »* (Objectif-méthode). Effectivement, l'enfant *« rentre dans ce processus sans avoir des préjugés et c'est très important. Ça, c'est un des objectifs de ce programme. De goûter quelque chose pour la première fois et de le connaître, de le découvrir avec les sens, pas qu'en théorie, mais aussi en pratique, à travers l'odorat et le goût »* (Anna, 61). Anna nous dit :

> *« Peut-être que chez eux, ils vont préparer des lentilles et ils vont mettre d'autres épices, pas celles qu'ils ont l'habitude [d'y mettre]. Parce que cela est un autre objectif, de déguster sans préjugé »* (*Ibid.*, 57).

De même, Calliope demande aux enfants *« si chez eux, […] ils voudraient goûter des épices dans d'autres plats, suite à ce programme »* (16). Toutes les deux semblent être intéressées par l'effet que la visite a sur les enfants. Cela implique aussi une ouverture de la part de l'enfant. Il ne faut *« pas [que les enfants soient] très négatifs envers les odeurs. […] qu'ils soient ouverts à sentir »* les produits, tels que l'huile de sésame, le curry, etc. (Stella, 12).

De l'autre côté, l'exposition du MGE *Les uns et les autres* a comme thème la diversité culturelle et sociale et *« vise à offrir aux enfants un environnement riche en stimuli afin de les sensibiliser à la thématique de la diversité pour qu'ils créent et s'expriment sur ce sujet »* (site Internet). Selon Fotini, *« cela a comme objectif le rapprochement avec l'étranger, le différent... Tout ce qui caractérise l'approche interculturelle »* (80). Dans le discours de la responsable du département des programmes éducatifs du MGE, nous voyons comment elle perçoit l'interculturel et comment elle transforme cela en pratique éducative. Elle définit, précisément, l'éducation interculturelle de la même manière que Grant, Sleeter et Anderson (1993), c'est-à-dire comme une éducation qui correspond aux comportements et aux attentes de tous les membres de chaque groupe qui y participe (cité par Nikolaou, 2005).

Clio est pour le respect de la personne et, de son point de vue personnel, qui peut être différent des autres, elle explique que la technique des questions ouvertes sert à déployer le respect des différentes opinions : *« On propose donc des questions les plus ouvertes possibles »* (Clio, 46).

Elle essaie de plus, à travers les programmes éducatifs, d'ouvrir les horizons des enfants-visiteurs *« pour donner la place à ce qui est nouveau, à ce qui est différent »* (*Ibid.,* 32). Lors du programme éducatif qu'elle interprète, elle demande aux enfants de former trois équipes, mais en choisissant les camarades qu'ils ne connaissent pas très bien. Sa pratique vise à *« donner l'opportunité à quelqu'un qu'on ne connaît pas de nous connaître un peu mieux »* (*Ibid.,* 32). Pour Anna aussi, les programmes éducatifs du MGE sont une occasion pour les enfants de coopérer et d'apprendre à se respecter: *« Bien évidemment, l'objectif du MGE est que les enfants travaillent ensemble, qu'ils apprennent à respecter autrui, qu'ils développent des buts communs »* (Anna, 37).

En outre, Norah qui interprète le programme *Moi, nous et les autres* introduit la thématique de la diversité avec une activité où elle invite les enfants à regrouper certains objets de taille, couleur, matériel, usage diversifié (observations n° 2-3).

> *« En apparence, cette collection d'objets est très diversifiée, à l'image des personnes. Par la suite, on a découvert que les objets peuvent appartenir à plusieurs groupes, exactement comme les enfants. […] C'est la famille, c'est la classe »* (Norah, 22).

L'institutrice Sissi a choisi le MGE pour amener sa classe dans le cadre de son projet pédagogique qui avait comme objectif de rapprocher les enfants d'origine culturelle différente. Elle dit à propos de ceci :

> *« Je préfère tout ce qu'on fait en classe de le faire en équipe. Je n'aime pas les entendre dire « Je ne le veux pas celui-ci. Il est Albanais. Pourquoi doit-il s'asseoir à côté de moi ? ». Je devrais trouver une façon pour les rapprocher les uns des autres »* (Sissi, 2).

Il est évident, donc, que le respect de la différence est central dans la philosophie ainsi que la pratique du MGE.

- **Prise en compte de la diversité lors des activités éducatives**

À part le fait que le musée témoigne *« accepter la diversité »* (site Internet), la diversité est présente lors de la pratique muséale. Les trois programmes éducatifs[153] que nous avons suivis, lors des observations au MGE, appartiennent à la thématique de la diversité et visent à familiariser les élèves avec la différence qu'elle soit culturelle, sociale ou physique. Pour ce faire,

[153] *Tous ensemble à table, Moi, nous et les autres, Promenade au marché du monde*

les interprètes sont censées mettre en place des activités qui valorisent la diversité en prenant en compte l'hétérogénéité du groupe qu'elles accueillent. Par exemple, le programme *Tous ensemble à table* permet aux enfants de s'accoutumer à des habitudes alimentaires d'autres pays du monde. Ainsi, à travers des activités, des jeux, du dialogue et des diaporamas, un aspect de la diversité culturelle, la nourriture, est valorisé aux yeux des enfants-participants (observations n° 1, 5, 8, 11). Pour Clio, lors de ce programme, *« on voit la relativité qui existe, la beauté dans la diversité »* (Clio, 14). Cette dernière met en valeur l'existence d'origines culturelles diverses dans le groupe scolaire qu'elle accueille :

> *« C'est excellent qu'il y ait des enfants d'autres pays parce qu'on a la preuve vivante de ce qu'il y a de différent. Tout d'un coup, nous on ne connaît pas. […] Le but du programme est de connaître le différent, le nouveau, et d'acquérir de nouveaux savoirs. Ils [les enfants] sont quelque part parmi nous et il faut en profiter »* (Clio, 44).

En l'occurrence, elle donne la parole à l'enfant d'origine égyptienne pour qu'il décrive à ses camarades le goût des lentilles rouges, car il était le seul du groupe qui les avait goûtés auparavant (observation n° 1).

Donc, au MGE, la diversité est susceptible d'être prise en compte dans deux niveaux. Premièrement, à travers la thématique et le contenu du programme et, deuxièmement, en mettant en valeur la diversité des enfants qui constituent le groupe. Cependant, à part Clio, les autres interprètes n'ont pas saisi autant l'hétérogénéité culturelle des élèves qui étaient présents. Par exemple, quand une des professionnelles a accueilli des enfants d'origine asiatique dans un des groupes, lors du programme *Promenade au marché du monde*, elle n'a pas fait référence au marché chinois, probablement pour ne pas faire de présuppositions sur les enfants (observation n° 9).

- **Existence de règles non discriminatoires/politique des publics fondée sur l'intégration**

Sur le site Internet du musée, on lit que les professionnelles essaient d'*« être en permanence au service de tous les enfants ». « Le musée est ouvert à tout groupe social. On ne met pas de limites « On vous accepte. On ne vous accepte pas » »*, nous clarifie Fotini (38). Selon cette responsable, les programmes éducatifs du MGE s'adressent à tous les enfants. Cependant, la vétusté du bâtiment qui loge le musée impose, en soi, quelques limites, notamment, concernant l'accueil des

personnes en situation de handicap physique. Cela n'empêche pas les professionnelles de faire en sorte que tous les enfants soient bien accueillis lors des programmes éducatifs muséaux.

La politique éducative du MGE est typique d'un musée des enfants. Les propos et la pratique de Stella font preuve de sa volonté et de sa capacité d'intégrer tous les enfants au programme éducatif qu'elle interprète. Elle nous donne les exemples de Georgios et de Théo :

> *« Georgios a un certificat du médecin parce qu'il a un déficit de l'attention, de l'immaturité. Moi, je lui donnais de l'espace encore et encore. […] pour prendre son temps »* (Stella, 31).

Il apparaît que son institutrice ne lui donne pas souvent la parole, alors qu'au MGE cet élève a la même place que ses camarades :

> *« L'institutrice me disait « Georgios ne répondra pas ». Elle me le disait tout le temps. Je lui ai donné la parole même s'il ne répondait pas »* (Stella, 37).

« L'objectif s'adresse à tous les enfants sans exception » (site Internet). Le propos de Stella correspond à la philosophie du MGE qui propose de *« laisser le même espace à tous »*. Elle donnait la parole à cet enfant et quand ses camarades répondaient à sa place, elle disait *« Laissez-le parler »* (observation n° 10). Même si elle ne recevait pas de réponse, Stella voulait que Georgios comprenne que, dans le programme, « *il a la même place que les autres »* (33).

Le deuxième cas présenté par Stella, pour illustrer son attitude envers le public qu'elle accueille, est le cas de Théo. Ce dernier ne levait pas la main, mais l'interprète lui donné la parole quand même. Et il a répondu (observation n° 10). Stella nous explique que c'est facile pour l'interprète de tomber dans le piège et de ne s'adresser qu'à l'enfant qui connaît la réponse. Pourtant, l'essentiel n'est pas de réaliser le programme qu'avec l'enfant qui connaît déjà tout. Ainsi, les interprètes du MGE donnent des chances égales à tous les enfants.

Fotini, la responsable du département éducatif, évoque cette dimension en s'appuyant sur l'aspect interculturel des programmes. Notamment, elle dit au regard du programme *Promenade au marché du monde* : *« On a voulu accorder un caractère interculturel à ce programme, justement parce que notre société a changé. Il y a des enfants d'autres pays, de cultures différentes »* (Fotini, 32). Cela montre que l'action éducative du MGE s'adapte et se nourrit de la réalité de la société grecque. Pour Fotini, c'est ça l'interculturel :

> *« C'est quoi l'interculturel ? D'envisager autrui comme égal à moi. Je n'ai pas besoin de faire autre chose pour que ça soit interculturel, que ça soit appelé interculturel. […] Quand on s'adresse à tous les enfants sans exception, c'est ça l'interculturel »* (Fotini, 36).

Elle choisit de donner au programme *Tous ensemble*[154] du MGE l'appellation des programmes pour la diversité, en général :

> *« En théorie, il s'agit d'un programme lié à l'interculturel. Cependant, on ne fait rien de différent par rapport aux autres programmes. Le « Conte pour plusieurs talents[155] » parle, entre autres, des personnes en situation de handicap. C'est pour cela que je dis que c'est plutôt par rapport à la diversité. Il ne s'agit pas seulement de la différence culturelle, mais, en général, de la diversité qui existe »* (Fotini, 36).

Selon Fotini, le MGE, depuis sa création, a toujours été sensibilisé à l'interculturel face à son public diversifié. C'est écrit dans son décret que le MGE mène des programmes éducatifs pour des groupes de publics différents. Le MGE n'est pas adapté pour accueillir des groupes des personnes en situation de handicap physique à cause de son bâtiment qui est un ancien néoclassique et où des adaptations ne peuvent être faites. Fotini nous a pourtant exprimé la volonté de l'équipe du musée qui, depuis des années, a fait des efforts pour pouvoir intégrer le public handicapé dans leurs activités éducatives.

> *« Malheureusement […] on ne peut pas accueillir des enfants avec un handicap moteur. Malheureusement, il n'y a pas de place. Des études ont été faites. Ce n'est pas un sujet qui ne nous touche pas »* (Fotini, 38).

> *« C'est dommage. Les enfants en situation de handicap qui viennent n'ont pas de difficultés graves de mobilité. Quand ils ont des petites difficultés, on fait des efforts, on monte le fauteuil roulant nous-mêmes, on porte les enfants. C'est difficile quand même. L'accès à cet étage n'est pas facile »* (*Ibid.*, 40).

---

[154] Il s'agit d'un programme-ombrelle qui comporte trois programmes éducatifs : *Tous ensemble à table, Conte pour plusieurs talents, Moi, nous et les autres*.

[155] Lors de ce programme, destiné à l'âge des maternelles, les héros d'un conte de fées prennent vie à travers un spectacle de marionnettes destinés aux enfants. L'objectif est de découvrir le caractère unique des individus ainsi que les talents particuliers de chacun.

Son discours témoigne du fait que cet aspect ne leur échappe pas. La responsable du département éducatif du musée nous parle de la formation spécifique suivie par les interprètes :

> *« Certes, pour les enfants en situation de handicap, il y a des comportements différents à avoir. On a suivi des formations, nous les interprètes. On n'est pas tout à fait des spécialistes parce qu'il s'agit d'un très grand domaine, mais on est bien préparés afin d'accueillir des groupes de personnes en situation de handicap, des handicapés mentaux, qui ont le syndrome de Down, qui sont aveugles ou sourds, qui viennent accompagnés de leurs éducateurs. On fait des programmes pour eux, donc, on est satisfait »* (Fotini, 42).

La pratique muséale, la formation des professionnelles, le discours de la responsable interrogée sont quelques éléments qui font preuve de la politique éducative du MGE fondée sur l'intégration.

- **Répondre aux besoins particuliers des visiteurs**

Le service éducatif du MGE prend en compte les besoins et les capacités des enfants que ses professionnelles accueillent. *« Depuis 1987, le MGE met en œuvre et évalue des programmes éducatifs en fonction des besoins et des intérêts du public »* (brochure pour l'enseignant *Un voyage, plein de routes*, p.3). Fotini nous a évoqué les critères importants pour la conception des expositions et des programmes éducatifs pour les enfants : *« Les autres aspects qu'on prend en compte quand on met en œuvre un programme ou qu'on conçoit une exposition sont les besoins et le potentiel des enfants. Quels sont les besoins ? Quel est le potentiel de chaque groupe d'âge ? »* (Fotini, 56). En effet, les expositions du MGE sont adaptées à l'âge des visiteurs. Pour répondre aux besoins de tous les enfants, ils proposent des activités et des niveaux de difficulté pour les plus jeunes (à partir d'un an) et pour les plus grands (jusqu'à 12 ans). Stella le confirme en disant qu'*« il faut être à l'écoute des besoins de l'ensemble du groupe et de chaque individu »* (Stella, 33). Les objectifs des professionnelles sont adaptés à l'âge et au niveau scolaire des enfants :

> *« En fonction du niveau de l'âge des élèves suit l'échelonnement des objectifs. […] En fonction de l'âge et de ce qu'ils voient à l'école »* (*Ibid*., 24).

À part l'âge des visiteurs, il y a aussi l'expérience que chacun d'entre eux possède. Claire essaie de s'adapter au rythme des enfants :

> *« Les enfants, notamment ceux qui ne sont jamais venus, sont un peu fermés quand on leur pose une question parce qu'ils pensent qu'il faut donner une réponse spécifique. Je vois, en général, que, par la suite, ils s'ouvrent. Chacun a son rythme. Je pense que chacun y gagne quelque part »* (Claire, 18).

Des fois, dans le groupe scolaire qui visite le musée, il y a des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, par exemple. Dans ce cas-là, l'interprète prend en compte les particularités de l'enfant : *« Des fois, ça arrive qu'ils [les enseignants] viennent nous dire quelque chose sur un enfant qu'il faut qu'on prenne en compte »* (Anna, 41). Sur le site Internet du musée, c'est écrit qu'avant la visite d'un groupe scolaire au musée, les enseignants sont invités à communiquer avec le département éducatif afin de les informer sur les enfants ayant des caractéristiques particulières (handicap, difficultés de concentration, difficultés de compréhension de la langue grecque, etc.). Le MGE fait en sorte de répondre, au mieux, aux besoins de son public. Ainsi, lors d'une de nos observations sur le terrain, nous avons eu l'occasion de suivre un programme éducatif en anglais destiné aux élèves d'une école gréco-américaine d'Athènes.

L'institutrice Sissi nous explique pourquoi ce musée convient mieux aux besoins de sa classe :

> *« Le niveau cognitif n'est pas du tout bon. Donc, je voulais un programme. Si je les amenais dans un musée juste pour voir les objets et où ce serait moi qui parlerais, je ne pense pas qu'il y aurait eu de résultat. Au MGE, ils étaient enthousiastes. Tout ce truc empirique est meilleur »* (Sissi, 12).

Pour elle, les enfants en CE2 et CM1 ont besoin de l'empirique pour apprécier un musée, seulement regarder et écouter ne les excite pas. Elle trouve qu'activer les sens est nécessaire à cet âge :

> *« Ensuite, la vue via les mains est très importante. S'il ne touche pas, ne la sent pas, l'enfant de cet âge ne va rien retenir, même s'il s'agit d'une belle statue. Je le crois fort »* (Sissi, 41).

Enfin, l'approche interculturelle mise en place par les professionnelles du musée est encore une preuve que les besoins des enfants qui visitent le MGE et participent aux programmes sont pris en compte.

9.2.4 Conclusion

Le MGE mène une action éducative remarquable dans le sens de l'ECD. Il s'agit d'un organisme culturel et éducatif dont le site Internet se réfère directement à l'ECD (voir Tableau 43 de l'Annexe 2). Les professionnelles interrogées ne l'ont pas affirmé, mais leurs propos recoupent chacune toutes des trois dimensions du protocole de l'ECD (voir Tableaux 44a et 44b de l'Annexe 2). Les observations non participantes ont montré que les pratiques pédagogiques du MGE y renvoient également.

Les professionnelles font de nombreuses références aux droits et aux obligations des enfants-visiteurs lors de leur participation à des programmes éducatifs au MGE. Elles sont toutes sensibilisées à cette dimension qui est aussi inscrite dans le décret de l'organisme. Le droit à la culture, le droit à l'expression physique et de pensée ainsi que les devoirs vis-à-vis l'espace muséal qui accueille les enfants, sont cruciaux et sont respectés par l'action éducative du musée. Le musée, en tant qu'espace culturel et éducatif, a des règles que les enfants-visiteurs sont censés suivre. Se familiariser avec le règlement du musée, c'est-à-dire les responsabilités des citoyens est un des objectifs des professionnelles du MGE. Ainsi, la première catégorie du protocole de l'ECD est attestée dans le travail prescrit et dit et elle est également observée dans le travail réel. L'activité de départ de toute visite permet de préciser les responsabilités des jeunes visiteurs, qui, d'ailleurs, sont les acteurs de leur création, et de trouver l'équilibre entre la liberté et la contrainte. Les méthodes observées renvoient à une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique et donnent aux élèves beaucoup de libertés.

Concernant la dimension méthodologique de l'ECD, le MGE semble mettre l'accent sur la participation active des jeunes visiteurs. Les méthodes pédagogiques mises en place lors des programmes éducatifs muséaux sont bien étudiées et inspirées par le courant de l'éducation nouvelle. Elles ne sont pas choisies au hasard et elles sont justifiées par le département éducatif du musée. Toutes les interprètes les utilisent aussi dans leur pratique et savent pourquoi. Des méthodes, telles que la maïeutique, le brainstorming, l'activation des sens, les jeux de rôle, la formulation des hypothèses, etc. sont des méthodes qui permettent la construction des savoirs par l'enfant-participant. Par conséquent, la deuxième dimension de l'ECD est alléguée importante par les parties prenantes (professionnelles et enseignantes). La pratique y renvoie directement et explique la raison pour laquelle les enseignants y ramènent leurs classes.

Enfin, la valorisation de la diversité, la troisième dimension de l'ECD, est aussi un aspect indispensable attesté par les personnes interrogées dans les thèmes élaborés lors des programmes éducatifs et dans les expositions. Rapprocher l'autre à travers la nourriture, composante de toute culture, est une des stratégies mises en place par le musée afin de développer le respect de la différence culturelle chez les enfants-visiteurs. Encourager la diversité des cultures présentes dans le groupe de visiteurs est aussi important pour les professionnelles interrogées. Un autre élément qui préoccupe le département d'éducation du MGE est la mise en place d'une politique des publics fondée sur l'intégration et l'accès de tous les enfants aux activités du musée. Le MGE, adoptant l'interculturalité en tant que philosophie, reconnaît que l'éducation interculturelle pénètre tout le système éducatif et culturel et que le musée peut contribuer dans ce sens. En effet, il s'inscrit dans le courant exprimé en Grèce par Gotovos (2002) qui considère l'éducation interculturelle comme une pédagogie critique qui annule le discours sur les véritables différences culturelles entre les gens.

Même s'il s'agit d'un musée des enfants, un musée qui privilégie la méthode au détriment de la collection, puisqu'il n'y a pas de collection dans le sens traditionnel du terme, le MGE a saisi les évolutions de la société contemporaine grecque. Les problématiques du quotidien, l'immigration, la société multiculturelle, les identités plurielles, les stéréotypes et les préjugés envers la différence, qu'elle soit culturelle ou physique, sont des éléments qui préoccupent l'équipe du service éducatif. Peut-être qu'un musée comme le MGE est plus capable de s'adapter aux mutations socioculturelles, plus qu'un musée archéologique ou ethnographique.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté démocratique trouve sa place dans le MGE, organisme muséal qui a des caractéristiques d'un musée postmoderne, où les méthodes pédagogiques actives donnent un rôle participatif aux futurs citoyens. Ce qui est vérifié, à travers notre recherche, c'est la motivation de ses professionnelles et le bon fonctionnement de l'action éducative de l'organisme.

CHAPITRE 10

DISCUSSION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 10 - DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le Chapitre 10 vise à discuter les résultats de la recherche au regard des hypothèses formulées, afin de tirer des conclusions et de proposer des perspectives ultérieures de recherche concernant la coopération entre éducations formelle et non formelle dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique en France et en Grèce.

Chacun des quatre cas analysés (Musée de l'Histoire de l'Immigration, Musée du Quai Branly, Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme, Musée Grec des Enfants) correspond aux différents aspects de la diversité, dont la valorisation constitue une des dimensions de l'ECD. Le Musée du Quai Branly (MQB) a comme noyau dur la diversité culturelle. Le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme (MAHJ) la diversité religieuse. Le Musée de l'Histoire de l'Immigration (MHI) renvoie à ces deux aspects conjointement, la diversité culturelle et religieuse, et y rajoute la dimension sociale. Enfin, le Musée Grec des Enfants (MGE), à travers ses programmes éducatifs, approche la diversité dans son ensemble et d'une manière générale.

L'hétérogénéité même de ces musées témoigne du fait que l'éducation à la citoyenneté démocratique est susceptible de trouver sa place dans différents types de musées, sous quelques conditions élaborées tout au long de notre thèse de doctorat. La première condition consiste en le fait que la valorisation de la diversité culturelle, sociale et religieuse doit être assurée par les objectifs et les pratiques éducatifs du musée. La participation active des visiteurs, lors de leur venue au musée, est ensuite demandée afin qu'ils puissent mieux s'approprier le lieu et les valeurs véhiculées par les objets exposés. Enfin, il faut que les droits et les devoirs des jeunes visiteurs soient reconnus de la part des professionnels du musée et des visiteurs.

Ayant dit tout cela, les résultats tirés de chaque cas seront discutés séparément en fonction de nos deux hypothèses. Un rappel des hypothèses est nécessaire :

Première hypothèse (H_y1) : *Les parties prenantes se fixent comme objectif de l'action éducative muséale l'éducation à la citoyenneté démocratique.*
Deuxième hypothèse (H_y2) : *Il y a une continuité entre le travail prescrit, le travail dit et le travail réel en ce qui concerne les activités éducatives des musées, notamment pour les trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté démocratique.*

Encadré 3 : Les hypothèses de travail

Les cas français

Commençons par le contexte français. Il apparaît que le MHI, le MQB et le MAHJ n'utilisent pas l'éducation à la citoyenneté démocratique dans leur campagne de communication, telle qu'elle est présentée par les instances européennes (Conseil de l'Europe, 2003/2008/2010) et les auteurs qui ont écrit sur le sujet (Audigier, 1999/2005/2012). Ni sur leurs sites Internet ni sur leurs supports de communication, ne rencontrons-nous la phrase *« éducation à la citoyenneté démocratique »*. Appelée souvent *« éducation civique »,* elle est pourtant présente dans les finalités de l'action éducative des musées étudiés. L'analyse de notre recherche a montré que l'action éducative de ces musées, tant au niveau de sa planification ainsi qu'au niveau de son application, a des traits communs avec l'éducation à la citoyenneté démocratique, comme nous l'avons défini dans cette thèse de doctorat (voir Chapitre 2, Partie 2.2). Même si les services éducatifs des musées n'ont pas entièrement saisi le contenu de l'éducation à la citoyenneté démocratique, elle semble les intéresser. Également, certains enseignants trouvent l'apport d'une visite au musée nécessaire pour une telle éducation.

Le Musée de l'Histoire de l'Immigration est, plus précisément, une institution muséale qui, depuis sa création, se considère comme lieu d'éducation, notamment avec comme but d'enseigner l'histoire de l'immigration en France. À part sa mission éducative, ce musée montre s'engager dans une *« mission civique »,* ce qui apparaît dans le Tableau 22 de l'Annexe 2. Les professionnelles, la responsable du service éducatif et les guides-conférencières, attestent implicitement vouloir éduquer à la citoyenneté démocratique. 'Implicitement' parce que dans leur *verbatim*, nous ne trouvons pas cette volonté exprimée clairement. Les objectifs du musée liés à l'ECD, présentés dans le Tableau 8, sont : se poser des questions sociales et citoyennes, réfléchir son rapport à l'autre et au différent, se rendre compte que la diversité culturelle en France est une richesse et développer des compétences, telles que l'empathie et la tolérance. Selon le MHI, la reconnaissance de l'histoire de l'immigration et de l'autre (l'immigrant) afin de déconstruire des clichés et de développer le respect d'autrui - de celui qui est différent - ouvre le chemin pour le vivre ensemble. D'autres constituantes de l'ECD sont présentes dans le discours écrit et oral étudié ainsi que dans l'action éducative qu'elles mettent en place pour le public scolaire. Autrement dit, ce musée se fixe comme objectif de respecter les droits des visiteurs-écoliers lors des activités éducatives, notamment le droit à la culture en invitant tout un chacun à fréquenter des lieux culturels et artistiques. De plus, il vise la participation active des jeunes visiteurs et la valorisation de la diversité à travers les activités éducatives. À partir de la collection du musée

qui présente l'histoire de l'immigration en France, des débats peuvent être déclenchés autour du vivre ensemble, de la citoyenneté et de la tolérance. D'ailleurs, il est inscrit dans son décret que le MHI est un lieu de débat public.

Les enseignantes, pour leur part, s'attendent à ce que la participation de leurs élèves à l'action éducative du musée puisse leur faire adopter des attitudes et développer des compétences liées à l'éducation à la citoyenneté démocratique, telles que la solidarité, l'esprit d'équipe et la pensée critique. Le Tableau 9 illustre d'autres objectifs liés à l'éducation à la citoyenneté : se poser des questions sociales et citoyennes, se rendre compte que la diversité culturelle est une richesse et réfléchir à son rapport à l'autre. La volonté de fréquenter des lieux culturels et artistiques afin de s'approprier le droit à la culture est aussi attestée d'importance pour les enseignantes. L'objectif d'éduquer à la citoyenneté à travers la participation de la classe au projet éducatif muséal a été également attesté.

Les convergences et les divergences entre les valeurs de deux groupes de personnes interrogées sont visibles dans le Tableau 25 de l'Annexe 2. Ayant dit tout cela, l'hypothèse (H_y1) que *les parties prenantes considèrent l'ECD comme objectif de l'action éducative muséale* est validée. Pourtant, pour ce qui est de la *praxis*, l'action éducative n'arrive pas toujours à satisfaire chacune des trois dimensions du modèle (la participation active, les droits et les devoirs et le respect de la diversité). La participation active de l'élève n'est pas toujours ajustée à sa venue au musée. Il s'avère, ainsi, qu'il y a une marge entre la théorie et la pratique qui nous amène à réfuter la deuxième hypothèse (H_y2) à propos de la continuité entre le travail prescrit, dit et réel du musée au regard de son action éducative.

Ensuite, le Musée du Quai Branly, qui repose sa campagne de communication sur le slogan de dialogue des cultures, n'atteste pas clairement vouloir éduquer à la citoyenneté démocratique à travers ses activités éducatives. Nous sommes arrivée à cette conclusion en analysant les documents officiels du musée, le contenu de son site Internet (voir Tableau 26 de l'Annexe 2) et le discours oral de ses professionnelles (voir Tableau 31 de l'Annexe 2). Leurs objectifs qui renvoient à l'éducation à la citoyenneté démocratique, tels qu'ils apparaissent dans le Tableau 10 sont : découvrir des cultures diverses, valoriser la diversité culturelle, réfléchir son rapport à l'autre et au différent, se rendre compte combien l'altérité est essentielle à la construction de l'identité, développer la curiosité envers l'autre, se poser des questions sociales, exercer son droit à la culture et, en général, se former en tant que citoyen. De plus, l'interaction des jeunes visiteurs avec les œuvres et la participation à des débats lors de la visite sont des objectifs

méthodologiques qui intéressent les professionnelles du MQB et qui correspondent au modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Quant aux enseignants qui ont amené leur classe au musée, le Tableau 11 indique qu'à travers leur visite, ils souhaitent inviter les élèves à se poser des questions sociales, culturelles et citoyennes, à valoriser la diversité culturelle afin de devenir tolérants. La volonté de préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté et leur droit à la culture via la fréquentation des lieux culturels et artistiques a été aussi attestée. Certaines compétences liées à la citoyenneté, le discernement, la pensée critique, la curiosité et l'esprit d'équipe ont été évoquées.

Même si les professionnelles et les enseignants ne prononcent pas la phrase *« éducation à la citoyenneté démocratique »*, ils reconnaissent les éléments composant une telle éducation et les considèrent comme importants lors d'une action éducative muséale destinée au jeune public. Le respect des droits des élèves, lors de leur venue au musée, est crucial pour les parties prenantes. La participation active est demandée afin d'impliquer l'enfant-visiteur et, aussi, la diversité culturelle est omniprésente et mise en avant lors de la visite. Dans le cas du MQB, notre hypothèse (H_y1), que *les parties prenantes se fixent comme objectif de l'action éducative du musée l'ECD*, est partiellement validée, dans le sens où il n'y a pas de référence directe à l'éducation à la citoyenneté démocratique, mais seulement à ses constituantes. Concernant l'hypothèse sur la continuité entre le *logos* et la *praxis*, il y a quelques divergences entre le travail dit et le travail réel, notamment au regard de la participation active et à l'assurance de l'expression libre des jeunes visiteurs, qui ne nous permettent pas de valider la deuxième hypothèse (H_y2).

Enfin, le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme est encore une institution muséale qui ne se fixe pas clairement de vouloir éduquer à la citoyenneté démocratique, mais les professionnelles s'y réfèrent implicitement, l'action éducative le confirme dans la pratique et les enseignantes utilisent la visite muséale en tant que telle. Autrement dit, le travail prescrit et le travail dit ne prononcent pas la phrase « *éducation à la citoyenneté démocratique* » (voir Tableaux 37 et 38a de l'Annexe 2), quoique sa politique éducative et ses pratiques y renvoient. Quelques objectifs attestés par les professionnelles du musée et qui correspondent à l'ECD sont : réfléchir autour des questions sensibles (e.g. antisémitisme, racisme), déconstruire les stéréotypes liés à la différence religieuse, créer un dialogue, une interaction, des échanges, exercer son droit à la culture. Le musée vise, de plus, la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse afin de créer du respect mutuel (voir Tableau 12). *« L'éducation civique trouve sa place dans le MAHJ »*, nous dit une professionnelle.

Même si elle exprime vouloir lier l'éducation civique enseignée à l'école avec la visite au musée, sa volonté n'est pas suffisante pour admettre que ce musée vise à éduquer les jeunes visiteurs à la citoyenneté démocratique, puisqu'elle parle du contenu, des connaissances et pas forcément des attitudes ou des compétences, qui intéressent davantage l'ECD.

Les enseignantes, de leur côté, s'intéressent à éduquer à la citoyenneté démocratique à travers la participation de leurs élèves aux ateliers du musée et souhaitent effacer le déterminisme socioculturel avec la fréquentation des musées et l'exercice du droit des élèves à la culture, s'intéresser au patrimoine français et développer des compétences, telles que la tolérance et la curiosité envers autrui (voir Tableau 13). Ainsi, l'hypothèse (H_y1) que nous nous sommes fixée - que *les parties prenantes considèrent l'ECD comme un de leurs objectifs à travers l'action éducative du musée* - est partiellement validée, à cause du manque de planification directement axée sur l'éducation à la citoyenneté démocratique.

À propos de l'hypothèse secondaire (H_y2), nous avons conclu que le travail prescrit, le travail dit et le travail réel présentent des convergences, notamment en ce qui est des droits et des devoirs, de la participation des visiteurs et de la valorisation de la diversité culturelle. En effet, cette hypothèse est validée. Les parcours-découverte et parcours-ateliers sont deux dispositifs qui regroupent dans la pratique les constituantes de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Nous remarquons, donc, que le MHI et le MQB présentent des similitudes concernant la deuxième hypothèse dans le sens où le travail réel ne s'accorde pas aux autres deux piliers. La pierre d'achoppement pour ces cas est la méthode mise en place qui n'est pas toujours favorable à une participation active des jeunes visiteurs. Puisque l'éducation à la citoyenneté s'apprend dans la pratique, la participation est la meilleure méthode pour développer des citoyens responsables et solidaires (O'Shea, 2003). Liée au terme de l'expérience, elle peut développer des compétences citoyennes chez le jeune ainsi que la pensée critique et l'action autonome, qui sont à la base de toute société démocratique. Bien qu'elle soit centrale aux intentions des parties prenantes des actions éducatives muséales, la méthode participative n'est pas appliquée, en pratique, par toutes les professionnelles des musées. Puisque l'éducation à la citoyenneté réside autant dans le choix des connaissances diffusées que dans le choix des méthodes d'enseignement, une action éducative muséale qui utilise des méthodes passives ne peut pas être considérée en tant que méthode compatible avec l'ECD. Le MAHJ, pour sa part, réussit à impliquer les jeunes visiteurs dans des activités qui demandent leur participation active avec des jeux de rôle, des débats et du travail en groupe, indépendamment de leur âge. Attendu par les enseignants, le rôle actif des

élèves lors de leur passage au musée est une caractéristique de l'éducation non formelle qui renforce le potentiel d'éduquer à la citoyenneté démocratique dans une institution muséale.

Au regard des droits, l'action éducative des musées étudiés a comme objectif la démocratisation de la culture, c'est-à-dire l'exercice du droit à la culture de tous les élèves. Quant à eux, les enseignants ont saisi son importance et ainsi il s'agit d'un de leurs motifs principaux pour amener leur classe au musée. De plus, là où souvent les élèves reprochent à l'école d'être un lieu de non-droits, un lieu d'obligations et de contraintes (Audigier, 2005), l'éducation non formelle, qui complète l'apprentissage formel, a l'opportunité de faire preuve de l'inverse. Dans un musée d'aujourd'hui, durant les sorties scolaires, les élèves ont le droit de toucher et sentir les objets, de s'exprimer librement à l'oral ou par le biais de l'art, de communiquer avec les œuvres et les autres visiteurs autour d'une exposition, d'apprendre, de jouer… Car le musée postmoderne (Hooper-Greenhill, 2000 ; Montpetit, 2000), qui repose sur l'activation des sens et de la pensée du visiteur, est un vecteur des droits. Les droits de l'enfant, du futur citoyen, pénètrent les activités éducatives du MHI, du MQB et du MAHJ.

Comme l'éducation à la citoyenneté démocratique repose aussi sur les devoirs des citoyens, le musée est un lieu où ces derniers peuvent comprendre et s'approprier de leurs responsabilités, pas seulement envers le patrimoine culturel, mais aussi envers leurs concitoyens, leurs camarades de classe et les autres visiteurs. Certaines parties prenantes de notre étude prennent en compte ce potentiel qu'ils ont lors de la participation des jeunes aux activités éducatives muséales et le mettent en avant, alors que d'autres y font référence dès qu'il y a un problème de comportement de la part des élèves du groupe scolaire. En même temps, nous avons vu qu'une des priorités des musées est le plaisir du visiteur et donc, un lieu où, s'il y avait des contraintes, il ne pourrait pas être un lieu de délectation, selon les personnes interrogées. Ainsi, l'enjeu pour les professionnelles des musées est de trouver l'équilibre afin de faire en sorte que les jeunes comprennent leurs responsabilités et qu'ils passent un moment agréable lors de leur visite au musée. Par exemple, au MQB et au MAHJ, trouver le chemin moyen entre la liberté du visiteur, qui peut résulter en son plaisir, et en l'obéissance aux règles du musée intéresse les professionnelles. Cela renvoie à l'axe liberté-ordre des débats autour de la citoyenneté contemporaine présentés par Janner-Raimondi, Nicolas et Joutet (2014) et à la tension entre droit et contrainte.

La valorisation de la diversité, principe essentiel de l'éducation à la citoyenneté démocratique, a été à la base de l'action éducative des musées étudiés. La valorisation de la diversité culturelle est

une dimension de l'éducation à la citoyenneté démocratique que les musées étudiés se sentent obligés de satisfaire, en appliquant le modèle intégrationniste, tel qu'il est présenté par André, Louvet et Deneuve (2014). Cette idée se reflète dans le discours des responsables des services éducatifs du MHI et du MQB, ainsi que dans le travail prescrit du MAHJ (documents officiels), qui insistent sur une culture commune, la culture française, d'un côté, mais tentant de l'élargir et de l'enrichir afin d'accueillir les individus et les influences venus d'ailleurs. Cette volonté reflète l'intérêt de la part des autorités publiques en France de créer une culture collective qui est incarné dans les musées et les monuments historiques[156]. Aussi, le respect de la différence, la tolérance et le vivre ensemble sont des valeurs qui caractérisent le discours du personnel des services éducatifs de ces trois musées français. De plus, des efforts ont été faits pour assurer l'accès des personnes en situation de handicap aux musées en valorisant leur diversité physique, avec comme exemple représentatif le MQB. À cet égard, l'opposition entre la diversité et l'égalité, valeur républicaine, est illustrée au sein même d'un musée.

Par conséquent, les trois musées parisiens se fixent des objectifs qui recoupent les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique (droits et devoirs, participation active, valorisation de la diversité), sans pour autant établir une politique éducative muséale axée directement sur l'ECD. Le MHI, le MQB et le MAHJ ne suivent pas les recommandations des instances européennes, notamment du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, et internationales, de l'UNESCO, pour ce qui est de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Même les professionnelles de ces musées ne sont pas conscientes que les objectifs qu'elles se fixent à atteindre à travers leur action éducative définissent le contexte pour une ECD.

Ces musées présentent certaines similitudes et différences au niveau de leur ciblage, autrement dit leur planification de l'action éducative destinée au public scolaire. Premièrement, nous avons remarqué que, au sein même d'un musée, il peut y avoir des divergences entre l'opinion exprimée par la responsable du service éducatif et celle des guides-conférencières qui animent les activités éducatives. Un conflit de valeurs et un écart entre les deux groupes consultés est créé au sein même d'une l'institution muséale en fonction des différents rôles que jouent les membres du personnel et sur le manque de communication ou de formation unique. Cet aspect a à voir, aussi,

[156] Communiqué de presse du Ministère de Culture pour les Journées européennes du patrimoine (17-18 septembre 2016) sous le thème *Patrimoine et citoyenneté*. http://www.culturecommunication.gouv.fr/Presse/Communiques-de-presse/Patrimoine-et-citoyennete-theme-des-Journees-europeennes-du-patrimoine-2016 (consulté le 20 mars 2016)

avec le niveau d'autonomie des guides-conférencières sans présumer que l'autonomie n'est pas souhaitable. Ces dernières du MHI, du MQB et du MAHJ, sont libres, précisément, d'appliquer les méthodes les plus appropriées afin d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés, tout en restant le plus près possible de la stratégie éducative du musée. Le MHI et le MQB ne proposent pas des dispositifs uniques quand il s'agit des visites scolaires. D'une part, cela donne l'opportunité aux intervenantes de s'adapter aux besoins du groupe qu'elles accueillent, d'autre part, elles sont libres de faire des choix méthodologiques qu'elles considèrent pertinents, sans pour autant que ces méthodes soient toujours les plus appropriées pour les élèves accueillis. Une grande partie des pratiques éducatives de ces musées font penser à une scolarisation de l'expérience muséale et semblent privilégier la transmission passive des savoirs au détriment des méthodes participatives. Ainsi, les enseignants exprimaient leur mécontentement à chaque fois qu'ils vivaient des expériences muséales passives avec leurs élèves. Avec les dispositifs parcours-ateliers et parcours-découvertes, le MAHJ propose des programmes éducatifs qui ont des objectifs et des méthodes beaucoup plus précis, mais, où, les animatrices s'adaptent en fonction des besoins de chaque groupe.

L'intérêt des départements d'éducation du MHI et du MAHJ est porté davantage sur l'accueil et la formation des enseignants qui amènent leurs classes au musée afin de les équiper avec les moyens (outils, compétences, connaissances) pour qu'ils mettent mieux en valeur les collections du musée dans leurs enseignements. En effet, dans le cadre de l'éducation continue, les enseignants se forment afin qu'ils puissent guider leurs élèves et monter des projets dans le musée (MHI) ou dans leur classe (MHI, MAHJ), mais toujours en lien avec les collections du musée. Ces deux musées traitent avant tout de l'histoire : le MHI présente l'histoire de l'immigration et le MAHJ évoque l'histoire du judaïsme à travers sa collection. Ainsi, l'enseignement de l'histoire préoccupe leurs services éducatifs et, à travers le partenariat avec l'éducation formelle, il aboutit à des formations ou des stages destinés aux enseignants. La différence entre ces deux institutions est que le MAHJ souhaite que les enseignants viennent au musée pour suivre une activité proposée et réalisée par les professionnelles du musée, quoique le MHI vise à rendre les enseignants autonomes pour qu'ils puissent, par la suite, organiser des visites ou des projets pédagogiques avec leurs élèves. L'intérêt du service éducatif du MHI est davantage porté sur la formation des enseignants et non pas directement sur les élèves.

Un deuxième aspect de la formation est lié aux compétences des professionnels des musées qui rentrent en relation avec le jeune public. Le MHI a fait plutôt le choix d'insister pour former les enseignants en histoire de l'immigration et pas ses intervenantes-guides-conférencières en

pédagogie muséale. Le MQB, puisque lui aussi travaille avec des intervenants extérieurs (guides-conférenciers, conteurs), ne met pas, non plus, l'accent sur la pédagogie, avec, comme exception, un séminaire destiné aux guides sur la pédagogie montessorienne. D'autre part, le MAHJ avec ses dispositifs parcours-atelier et parcours-découverte canalise les intervenantes sur la méthode, mais sans les empêcher de rajouter leur personnalité à la pratique muséale, comme nous l'avons vu auparavant.

L'intérêt porté par certains établissements muséaux à la formation des enseignants ainsi que le type de formation des professionnels des musées nous permet de comprendre quelques éléments concernant l'organisation des musées en France. Le cas du MHI nous témoigne, effectivement, d'une véritable organisation administrative au niveau de son action éducative grâce à la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et des partenariats culturels et éducatifs (avec les académies, la Délégation de l'Action Culturelle, etc.). Les stages destinés aux enseignants, les professeurs-relais mis à la disposition des académies, les conventions de partenariats, la scénographie qui prend en compte les besoins des jeunes visiteurs, ainsi que les outils pédagogiques pour les élèves et leurs enseignants, sont des exemples de cette organisation. Les décisions sont prises d'en haut. Il s'agit donc d'un modèle de stratégie *« top-down »* (du haut vers le bas), c'est-à-dire de décision politique ou publique. Cela influence forcément les objectifs des pratiques éducatives muséales. Parce que, comme le disait Montpetit (1997), le musée en tant qu'institution, ne peut pas seul définir sa place et sa fonction dans la société. Celles-ci résultent en un jeu de forces complexes qui s'exercent dans la dynamique sociale et politique à laquelle le musée est soumis. Les guides-conférencières du MHI sont obligées de suivre la philosophie du musée tout en étant libres de choisir leur pratique pédagogique, ce qui démontre un manque de dispositif unique devant le public spécialisé (élèves, handicap, etc.). Les guides reçoivent des directives générales concernant le contenu des collections et les objectifs, mais elles sont autonomes pour ce qui est des méthodes ou des choix des vitrines et des objets à présenter. Cette organisation, qui détermine la manière dont les décisions sont prises est aussi liée à la volonté ou pas d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative muséale. La prise des décisions au sujet d'une éducation à la citoyenneté démocratique est effectivement le résultat de l'organisation du type *« top-down »* de ces institutions qui se trouvent sous tutelle des ministères.

Le lien du contenu de l'action éducative du musée avec le programme scolaire est aussi un des rapprochements entre les objectifs des musées. Il s'agit d'un des éléments qui déterminent les priorités envers le public scolaire, parce qu'en général, les enseignants choisissent des programmes éducatifs muséaux qui sont liés avec ce qu'ils enseignent en classe. Ainsi, les

services éducatifs des musées qui ont saisi cette condition des enseignants essaient de satisfaire leur public afin de le voir traverser les portes du musée plus souvent. L'objectif ultime est de capter l'attention des enseignants qui choisissent l'activité muséale à suivre selon son rapport avec le programme scolaire. D'ailleurs, nous avons remarqué qu'il existe un lien entre la sortie au musée et l'éducation civique tant par la direction des musées, que par les enseignants et, dans ce cas, l'activité éducative du musée recoupe, en grande partie, l'éducation à la citoyenneté démocratique. 'En grande partie', car le savoir-être, c'est-à-dire les valeurs, les attitudes et les aptitudes, ne peut pas se développer entièrement dans une salle de classe. Il s'agit ainsi d'un aspect de l'ECD qui n'est pas assuré par l'éducation civique et qui a besoin de sortir des murs de l'école pour se déployer, comme nous l'avons vu dans la problématique. La coopération avec l'éducation non formelle, sous la forme de l'éducation muséale, pourrait peut-être jouer ce rôle.

Le MHI et le MAHJ traitent des sujets qui sont aussi traités par l'éducation nationale et ainsi les enseignants ont plus d'attentes lors d'une visite muséale. Au MQB, il n'y a pas de lien précis entre la collection et le programme scolaire, mais le service éducatif fait en sorte d'en créer un à travers son action éducative. Pourtant ses professionnelles visent principalement à susciter le plaisir émotionnel et intellectuel et à rendre l'expérience muséale la plus agréable possible pour les jeunes visiteurs. Ils mettent au second plan l'acquisition des connaissances. Cela nous rappelle les deux spécificités des musées évoquées dans la partie théorique de cette thèse de doctorat. Premièrement, le fait que les émotions, mises en valeur dans les activités éducatives des musées étudiés, constituent le point fort des musées qui mettent les visiteurs en contact avec les objets originaux. Deuxièmement, le fait que les institutions muséales ont un lien avec l'économie de marché, c'est-à-dire qu'ils doivent être rentables. On le voit dans les propos des professionnelles des musées qui attestent clairement que le but ultime de leur action éducative est le plaisir du visiteur afin qu'il revienne au musée ultérieurement.

Les musées semblent avoir saisi l'importance des synergies et des apports étroits et positifs réciproques entre l'éducation formelle et non formelle, ce qui joue un rôle majeur dans la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté démocratique, selon le Conseil de l'Europe (2003). Notre recherche nous fait découvrir en quoi consiste la relation entre l'éducation formelle et l'éducation muséale. Cette dernière fonctionne comme accompagnement ou, autrement dit, complément de la première. Elle agit comme un support à l'enseignement au niveau du contenu et des méthodes - pourtant souvent sans succès absolu pour ce qui est de ce deuxième volet. L'éducation muséale permet aux enseignants de mettre en place des pratiques innovantes, car elle dépasse le cadre scolaire qui est traditionnellement le premier cadre d'application de l'ECD. Dans tous les trois

musées, les enseignants et les professionnelles ont mis l'accent sur le potentiel du musée d'apporter de l'innovation à l'enseignement formel. La sortie hors les murs de l'école à la recherche de nouveaux lieux d'apprentissage n'est pas un phénomène récent. Depuis le 19ème siècle, les enseignants se tournaient vers le musée afin d'enrichir leurs cours, grâce à la valeur éducative des objets et à la possibilité qu'il offrait pour un apprentissage empirique (Nikonanou, 2013). Notre recherche a montré que les enseignants qui amènent leurs élèves au musée aujourd'hui, au cours du 21ème siècle, sont préoccupés par l'enrichissement de leurs pratiques quotidiennes, au niveau de contenu ainsi que des méthodes, pour mettre fin à un apprentissage livresque et rébarbatif.

Chacun des trois musées de notre échantillon semble avoir saisi ce potentiel en mettant en place une approche interdisciplinaire. Comme le dit Chaumier (2011), si le musée se rêve porteur d'un possible changement, c'est en offrant un apprentissage différent qu'il va réussir. Le musée se révèle un lieu d'interdisciplinarité qui invite à décloisonner les frontières souvent instaurées par l'enseignement entre les disciplines de l'éducation formelle. L'histoire, l'histoire sociale, l'histoire de l'art, l'ethnologie, l'anthropologie sont quelques-unes des disciplines rencontrées dans les musées étudiés.

En outre, l'aspect interculturel qui est appliqué dans certaines activités proposées par le MQB et le MAHJ, est un élément qui vient se rajouter à l'innovation et à l'interdisciplinarité. Concrètement, l'une des priorités du MQB, à travers ses activités éducatives pour le public scolaire est d'amener les élèves à découvrir des cultures diverses afin de créer un dialogue interculturel. Certaines activités éducatives du MQB sont régies par cet aspect interculturel. Par exemple, les visites transversales dans la collection du musée s'y prêtent, ainsi que le fait d'ouvrir des voies de communication entre le visiteur-écolier représentant la culture européenne et les objets représentant les cultures extraeuropéennes. Des canaux de communication interculturelle s'établissent durant la visite. Cependant, en parallèle, l'intérêt des professionnelles du musée porte sur la création d'une culture commune enrichie des apports venus d'ailleurs, comme nous l'avons aussi vu au sein du MHI. Au MAHJ, les parcours-ateliers qui traitent trois (ou parfois deux) monothéismes mettent en place une approche interculturelle et, parallèlement, soutiennent une culture mondiale qui inclut la culture juive. Ainsi, les trois *« i »,* innovation, interdisciplinarité, interculturalité, apparaissent comme des éléments significatifs de la coopération entre éducations formelle et non formelle dans les sociétés pluriculturelles où cette pluralité se reflète dans la salle de classe. Le MHI, pourtant, s'intéresse moins à mettre en valeur l'interculturalité durant ses activités éducatives.

Comme nous avons vu plus haut, les grandes questions sociales ou les *« questions socialement vives »*, comme elles sont appelées par Legardez et Simonneaux (2006), préoccupent les musées et proposent des pistes aux enseignants. Par exemple, plusieurs projets muséaux portent sur le sujet des stéréotypes et des préjugés. Les enseignants qui visitent le MHI et le MAHJ s'intéressent à ces sujets et espèrent déconstruire les clichés de leurs élèves sur l'immigration, les juifs, le handicap, etc. Donc les musées, dont les collections traitent de ces questions socialement vives proposent d'utiliser les objets des musées qui sont des porteurs de mémoire et de valeurs afin d'enseigner l'histoire et dépasser les stéréotypes qui se sont créés par les médias ou la famille. De plus, le fait religieux est un sujet qui pose des difficultés aux enseignants et c'est la raison principale pour laquelle ils se tournent vers le MAHJ pour déléguer son enseignement aux *« experts »*, comme ils les appellent. Dans ce sens, notre problématique est validée puisque, dans les trois cas, les enseignants sortent hors l'école pour enseigner certaines questions liées à la citoyenneté et pour chercher de l'accompagnement scientifique et des forces humaines pour le faire. Nous rappelons que, lors de notre problématique, nous avons relevé le besoin de l'école pour des outils de soutien à l'enseignement contre le racisme, l'intolérance et les discriminations.

En général, nous avons constaté que l'action éducative muséale essaie de corriger ce qui pourrait être exprimé comme des 'points faibles' des musées étudiés. Autrement dit, elle met en examen les éléments pour lesquels ces musées ont reçu ou pourraient recevoir des critiques. Par exemple, le MQB, présenté par ses adversaires comme un musée qui témoigne que la France a du mal à dépasser son passé colonial et ne s'intéresse qu'à la valeur esthétique des œuvres non européennes en oubliant leur contexte culturel (Jeudy, 2006), à travers ses activités éducatives, renverse cette vision. Car l'objectif de toute activité éducative de ce musée implique la contextualisation de l'objet, sous une forme d'historicisation. Deuxième exemple, le MAHJ en tant que musée communautaire, où sont représentées l'histoire et la culture d'un groupe religieux et culturel, donne l'opportunité aux gens qui appartiennent à ce groupe - la communauté juive - de définir leur identité dans une société pluraliste. Pourtant, sans se soumettre à la revendication identitaire, il n'est pas un lieu fermé à son identité, mais un musée qui, à travers une approche d'histoire sociale qui caractérise son action éducative, met en vigueur la corrélation entre les faits historiques et les enjeux actuels. Même si, dans sa collection, la muséographie suit une approche monoculturelle, essentiellement basée sur la culture juive - le contenu de sa collection identifie encore une différence qui distancie le MAHJ du MHI et du MQB - cependant, ce musée enrichit ses programmes éducatifs pour les enfants et les adolescents avec une approche interculturelle qui s'ouvre aux autres monothéismes et vise à établir la valorisation et le respect de la diversité

religieuse. Il se présente comme un musée qui se transforme en combattant actif afin de relever le défi de l'antisémitisme et du racisme. Troisième exemple, le MHI essaie de corriger l'image que l'État français véhiculait en ce qui a trait à l'histoire de l'immigration en France. Pendant des années, l'objectif de l'État était, et l'est encore aujourd'hui, de former les citoyens selon les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité) et d'y rallier l'opinion publique, en créant une identité nationale. En effet, les institutions muséales ont joué un rôle dans cette direction (Kakourou-Chroni, 2005). Notre recherche montre que le MHI, qui est un établissement culturel public, ne souhaite pas partager cette mission identitaire à travers son action éducative. Le patriotisme et la fierté nationale ne sont pas des objectifs des activités éducatives de ce musée qui renverse les regards et repose sa campagne de communication[157] sur la devise *« Nos ancêtres n'étaient pas tous des Gaulois »*. Afin de passer un message reconnaissant l'histoire de l'immigration en France, ses activités culturelles et éducatives se distancient d'une forme de citoyenneté figée. Le MHI est un musée de société, un *« lieu de reconnaissance de nos identités diverses, mais aussi, de dialogue et d'ouverture culturelle »*, comme le disait J. Sallois, ancien directeur de Musées de France (cité par Mazé, 2008, p.126). Il s'inscrit dans le courant des musées de l'Europe du 21ème siècle qui présente le *« nous »*, jusqu'alors national, plus élargi pour se faire européen (Mazé, 2008) ou mondial (UNESCO, 2015). L'approche mise en place par ce musée - nous l'avons aussi rencontré dans le discours du MQB et du MAHJ - est basée sur l'élargissement de l'identité nationale pour intégrer des individus des cultures différentes présents sur le territoire français suite aux vagues migratoires.

Le musée est censé refléter la société dans laquelle il est implanté. Dans le cas du MHI, les besoins sociétaux d'une reconnaissance de l'histoire de l'immigration ont fait créer un projet muséal et, ensuite, toute une action éducative et culturelle autour de la collection du musée. Aussi, dans le cas du MAHJ, la demande de support par les enseignants pour enseigner le fait religieux, notamment suite aux attentats au Musée juif de Belgique en 2014, a conduit à la réalisation de programmes éducatifs muséaux sur ce sujet. Il s'avère que la société, avec ses mutations et ses enjeux, a fait émerger ces projets. Aujourd'hui, l'éducation des citoyens passe par de nouvelles attentes auxquelles les établissements patrimoniaux, tels que les musées que nous avons étudiés, se sentent capables de répondre. Au MHI et au MAHJ, les professionnelles sont convaincues que leur musée, à travers son action éducative, peut contribuer au respect de la diversité culturelle, sociale, religieuse et physique. Notamment, le MAHJ agit comme un outil pour accompagner l'école dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Le contact que

[157] Campagne de communication de l'année 2013.

permet le musée avec les objets qui témoignent des histoires et transmettent des valeurs est fort et renforce ce rôle.

Après avoir étudié les recommandations des instances européennes et des auteurs sur l'ECD, nous nous attendions à ce que les musées étudiés, lieux d'éducation non formelle, les suivraient (H_y1) et les mettraient en œuvre dans leur politique éducative (H_y2). Cependant, nous avons constaté, qu'en pratique, ce n'est pas le cas, mais, il y a quand même les bases pour éduquer à la citoyenneté démocratique dans ces musées. Cela ne nous a pas permis de valider la deuxième hypothèse (H_y2) établie, hypothèse qui supposait une cohérence entre le *logos* et la *praxis* au sein de l'action éducative d'un musée. Nous avons aussi remarqué l'intention des services éducatifs du MHI, du MQB et du MAHJ d'adopter les principes d'une éducation à la citoyenneté démocratique muséale. De plus, la motivation de la part des enseignants pour monter des projets pédagogiques, culturels ou civiques, dans l'espace muséal est une opportunité que les musées sont invités à saisir afin d'établir les dispositifs de l'ECD en partenariat avec l'école et d'autres organismes (e.g. le monde associatif).

Le cas grec

En Grèce, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de notre travail, l'idée dominante d'une identité nationale inchangée dans le temps a influencé les pratiques muséologiques (Toundassaki & Caftantzoglou, 2002). Nous nous sommes intéressée à savoir si ceci continue d'être la réalité, notamment pour ce qui est des objectifs des actions éducatives des musées, et de voir si la diversité culturelle est prise en compte lors de la planification et la réalisation des activités éducatives dans les musées grecs. Avec comme point de départ le modèle de l'ECD du Conseil de l'Europe et de F. Audigier, nous avons opté pour une étude de la coopération entre éducations formelle et non formelle qui inclurait les trois constituantes de l'éducation à la citoyenneté démocratique : la valorisation de la diversité, les droits et les devoirs des visiteurs ainsi que l'aspect méthodologique, c'est-à-dire la participation active des visiteurs.

Le cas grec étudié, le Musée Grec des Enfants, est très différent des autres musées grecs ainsi que des cas français analysés auparavant. La différence entre ce musée et les autres musées en Grèce, principalement archéologiques, ethnologiques ou d'art, est que le visiteur, dans ces derniers, n'a pas le droit de toucher les œuvres, alors qu'au MGE, il est libre de toucher, de sentir, de goûter… Sa différence d'avec les musées français étudiés, ne se résume pas seulement au fait qu'il s'agit d'un musée implanté dans un autre contexte national, mais aussi pour des raisons qui ont à voir

avec le type même du musée. Il s'agit d'un musée des enfants, d'une institution qui, *a priori*, est créée pour accueillir les enfants et leur offrir une expérience active muséale (Nikonanou, 2013). De plus, le MGE est un organisme qui est reconnu par le Ministère de la Culture grec, mais qui ne lui appartient pas. Enfin, dans le MGE, il n'y a pas de collection dans le sens strict du terme. Ainsi, aucune comparaison ne peut pas être effectuée entre le MGE et les musées français étudiés. Ces particularités du musée grec étudié ne consistent pas seulement une des limites de notre recherche, mais, aussi, un témoignage comme quoi l'éducation à la citoyenneté démocratique est susceptible d'être appliquée dans divers types d'institutions éducatives et culturelles - dans les musées d'art, des sciences ou d'histoire, dans un théâtre, dans une bibliothèque et ainsi de suite.

Le MGE est une institution muséale qui reconnaît sa mission à promouvoir la citoyenneté démocratique chez les jeunes visiteurs. Cette intention est attestée clairement sur son site Internet et rencontrée dans le *verbatim* des personnes intervenantes qui s'y réfèrent implicitement. Le site Internet fait référence directe à l'éducation à la citoyenneté via l'annonce de la participation du musée au projet international *Nous sommes tous des citoyens*, qui permet de saisir une politique axée sur l'éducation à la citoyenneté démocratique. Il apparaît que la crise économique en Grèce a poussé cet organisme à chercher des financements hors du pays et ainsi de s'accorder à la tendance actuelle en Europe autour de l'éducation à la citoyenneté, quoique les professionnelles ne l'attestent pas.

Les professionnelles du musée n'ont pas indiqué clairement vouloir éduquer à la citoyenneté démocratique, mais leurs propos recoupent chacune des trois dimensions du protocole de l'ECD et leurs pratiques pédagogiques y renvoient aussi. Quelques objectifs des professionnelles du musée liés à l'ECD sont : d'aborder l'interculturel, de développer le respect et l'acceptation d'autrui, ainsi que de réfléchir autour du sujet des préjugés et des stéréotypes afin de déconstruire les préjugés (voir Tableau 14). Les débats autour des questions sociales observés dans la pratique constituent encore un exemple. Aussi, leur intérêt à familiariser les élèves avec les règles du musée et de les faire participer activement, lors de leur visite, correspond aux dimensions-constituantes du modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Dans le cas du MGE, notre hypothèse préétablie (H_y1) - que *les parties prenantes se fixent comme objectif d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative destinée aux élèves* - est validée. Concernant la deuxième hypothèse (H_y2), *s'il y a une continuité entre le travail prescrit, le travail dit et le travail réel*, elle est aussi validée, puisque les droits et les devoirs des visiteurs,

futurs citoyens, sont respectés, leur participation est active et la diversité valorisée, en théorie et en pratique.

Par le truchement du jeu, en tant que méthode innovante d'apprentissage, et de la pédagogie active, le MGE met en œuvre une éducation muséale qui renforce notre point de départ, que l'éducation dans les musées a des points communs avec l'ECD. L'action éducative du MGE est fondée sur le principe que l'expérience est au centre du processus d'apprentissage, élément important de la pédagogie de J. Dewey et C. Freinet (Houssaye, 2002). La connexion de l'école avec le quotidien des élèves dans le cadre d'un apprentissage social et interdisciplinaire fait partie de la politique éducative de ce musée. En général, le service éducatif du MGE paye une attention particulière à la méthode appliquée lors des activités. Cela s'explique par la nature même du musée ainsi que par l'essor de la Muséopédagogie qui s'est développée en Grèce depuis les années 1980. Cette dernière s'est exprimée par la mise en place d'activités éducatives dans les musées et les sites archéologiques, au début, sans, mais, par la suite, avec le soutien du Ministère de la Culture, ainsi que la formation universitaire des futurs enseignants en éducation muséale. Selon Nikonanou (2013), les idées de l'éducation nouvelle qui ont influencé l'éducation dans le musée ont créé l'orientation de l'éducation muséale qui a pour but d'éviter de rendre les élèves passifs en les impliquant dans des activités qui déploient l'expérience, la participation, la communication et le dialogue avec les objets. Les méthodes pédagogiques du MGE se basent sur la participation active des élèves et ainsi recouvrent la deuxième dimension de l'ECD.

Les jeunes visiteurs jouissent de droits au MGE : la liberté d'expression, le droit à l'expression physique, le droit à la culture et aux savoirs. Toutefois, l'enjeu de l'équilibre entre ces droits et leurs devoirs, une fois au musée, préoccupe les parties prenantes. En ce qui a trait aux devoirs, le musée semble dépasser le problème que se posaient les musées français étudiés. Les professionnelles du département éducatif voient le système de règles communes comme *« un ensemble de ressources »* et elles ne le considèrent pas comme *« un système strict de contraintes s'imposant au futur citoyen »* (Flavier, 2014, p.48). Le jeu de départ où les élèves s'expriment autour de ce qu'ils peuvent faire (ils ont droit de faire) et ce qu'ils ne peuvent pas faire (ils n'ont pas le droit de faire) au musée est un exemple de l'équilibre recherché. Encore une fois, l'axe liberté-ordre de la citoyenneté (Janner-Raimondi *et al*, 2014) contemporaine préoccupe les professionnels.

Comme le proposait Kostoula-Makraki en 2008, pour éduquer à la citoyenneté active, il est important qu'on se distancie de la vision statique des sociétés et des structures culturelles. Les

musées n'ont qu'à suivre cette vision. En effet, l'action éducative du MGE s'adapte et se nourrit de la réalité de la société grecque. La société qui devient de plus en plus hétérogène, le vivre ensemble, les stéréotypes et les préjugés envers l'autre -celui qui est différent- la diversité, etc. sont quelques questions sociales évoquées par les expositions et les activités éducatives du musée. La diversité culturelle n'est pas seulement respectée lors de l'action éducative du MGE, mais elle est aussi valorisée au sein du groupe des jeunes visiteurs accueillis au musée. L'éducation interculturelle qui régit l'ensemble des activités pédagogiques du musée regroupe les principes de l'ECD, notamment les droits des élèves à l'expression de leur culture, la responsabilité de respecter les autres, les différentes, ainsi que la valorisation de la diversité culturelle en acceptant les identités plurielles de chacun sans les gommer (Abdallah-Pretceille, 2011).

Il y a une grande demande de la part des enseignants qui se justifie par l'approche ouverte et active du service d'éducation. La philosophie du musée qui porte sur la démocratisation de la culture, sur l'égalité des chances et l'interculturel, captive les enseignants et les parents. Nous pouvons parler d'un dispositif flexible, c'est-à-dire qui s'adapte aux besoins et aux caractéristiques des enfants-participants en tenant compte de leurs particularités culturelles, sociales et mentales. Les trois *« i »*, l'innovation, l'interdisciplinarité et l'interculturalité, préparent le cadre pour qu'une éducation à la citoyenneté fleurisse au sein de ce musée.

La politique éducative du MGE est appliquée par toutes ses professionnelles qui entrent en contact avec les enfants-visiteurs. Pour ce qui est des compétences des interprètes (animateurs et animatrices du musée), c'est le MGE qui s'occupe de leur formation pédagogique, notamment via le séminaire annuel *Éducation et musées*. Ainsi, toutes les interprètes ont reçu la même formation, ce qui fait que le discours et la pratique de chacune des professionnelles du MGE interrogées correspondent à la philosophie du musée. Cela est expliqué également par une bonne communication qui est établie entre les membres du personnel. Par conséquent, ce partage des principes entre les membres de l'équipe garantit un travail de qualité et de meilleurs résultats auprès du public scolaire. Afin d'assurer la mise en place des objectifs établis au MGE, l'évaluation de l'action muséale est importante et elle s'effectue par l'équipe de professionnels (évaluation interne) et par les enseignants (évaluation externe).

L'importance de travailler conjointement avec l'éducation nationale est évoquée par les professionnelles interrogées du MGE. Pourtant, une grande partie des enseignantes qui accompagnent leurs élèves au musée ne restent même pas dans le musée pendant la réalisation du

programme éducatif et préfèrent se balader dans le quartier piéton et touristique de Plaka où se trouve le MGE. C'est là où la difficulté du partenariat entre l'éducation formelle et non formelle se trouve, même si le musée fait des efforts pour convaincre les enseignants de s'investir dans le processus. Il apparaît qu'en Grèce, la sortie scolaire est, pour les enseignants, un moment de détente et de distraction - hypothèse à mettre à l'épreuve lors d'une étude ultérieure.

En conséquence, l'éducation à la citoyenneté démocratique trouve sa place dans le MGE. Ainsi, la première hypothèse (H_y1) - que les agents concernés se fixent comme objectif d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers l'action éducative muséale - est validée. Cependant, il faut, au préalable, initier les enseignants à investir davantage. Leur formation initiale, ainsi que les séminaires du musée et les visites de sensibilisation, est censée aider dans cette direction. In fine, la pédagogie du musée va dans le sens d'une éducation à la citoyenneté démocratique ce qui nous permet de valider la deuxième hypothèse (H_y2) qui découle par les travaux de Mortimore (1999), Bîrzéa (2005) et Karakatsani (2008) sur la cohérence entre la théorie et la pratique au regard de l'éducation à la citoyenneté en Europe.

***

L'éducation muséale, forme d'éducation non formelle, n'est pas exclue d'une éducation à la citoyenneté démocratique. Sous cet angle, l'action éducative des musées étudiés propose un accompagnement de l'école qui est innovant, interdisciplinaire et, parfois, interculturel. Certains musées en mettant l'accent sur la formation des enseignants ; d'autres, en ciblant l'élève qui visite le musée dans le cadre d'un projet pédagogique avec sa classe. Tous essaient de dialoguer avec la société, de ne pas rester fermés, mais de s'ouvrir au grand public, d'accueillir les spécificités de chacun, qu'elles soient culturelles, sociales ou physiques.

L'ECD, même si elle n'est pas toujours présente dans le discours officiel des institutions muséales, est mise en place dans leurs pratiques. L'éducation à la citoyenneté, là où, notamment, elle prend une place, est caractérisée par le respect des droits des jeunes visiteurs à toucher les œuvres et à s'exprimer librement, à se rendre conscients de leurs devoirs envers le patrimoine protégé au sein des musées, à participer activement à l'expérience muséale, expérience d'apprentissage non formel, et, enfin d'être respectés en tant que différent et de respecter la diversité des autres.

Bien évidemment, les résultats de la recherche dépendent de la définition qui est donnée à l'éducation à la citoyenneté démocratique par le chercheur. L'élargissement du concept de la

citoyenneté a affecté ces institutions. Nous l'avons vu au MHI qui a comme objectif le vivre ensemble dans la société française plurielle. Nous l'avons vu au MQB qui vise à amener les jeunes à reconnaître la diversité culturelle. Nous l'avons vu au MAHJ, où l'action éducative se base à la rencontre des trois religions monothéistes. Nous l'avons également vu dans le MGE où, même sans collection permanente, les professionnelles s'attachent aux mutations socioculturelles de la société grecque afin de promouvoir l'empathie et le respect d'autrui. D'une part, les musées français, fidèles à la tradition intégrationniste, visent à promouvoir une citoyenneté élargie, mais nationale. D'autre part, le musée grec, avec sa philosophie axée sur l'éducation interculturelle, cible les jeunes pour les éduquer au vivre ensemble.

Enfin, l'importance d'un partenariat entre l'école et le musée, proposée par des auteurs (Street, 2004) pour d'autres raisons, est au centre des musées étudiés dans le but de développer des citoyens actifs et tolérants.

Conclusion

Conclusion

Dans un cadre social et éducatif marqué par une forte diversité culturelle, nous avons essayé, à travers cette recherche, de comprendre la place de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les institutions muséales en tant qu'exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle. La nécessité de cette coopération est fondée sur les difficultés actuelles de l'école qui ne semble pas être en mesure de jouer son rôle traditionnel de socialisation. Elle nécessite donc, une coopération avec les institutions de la société, comme les musées, dans le but de réduire les difficultés d'intégration scolaire et sociale des élèves provenant des différents groupes de la population. L'enjeu de l'école est de répondre à un ensemble de missions - éducative, sociale, économique, civique. Les mutations socioculturelles au sein de nos sociétés contemporaines définissent, par conséquent, la problématique de notre recherche (Chapitre 1). Les éducateurs sont souvent amenés à chercher recours dans des lieux d'apprentissage non formel pour pallier les insuffisances du système scolaire. La quête des méthodes et des moyens novateurs pour la promotion de la citoyenneté démocratique, le besoin d'un tissage de partenariats et la nécessité d'explorer de grandes questions sociales (Conseil de l'Europe, 2003) ont motivé notre travail afin de trouver de nouvelles voies d'éducation à la citoyenneté.

Nous nous sommes posée ainsi la question : *Est-ce que le musée, qu'il soit musée d'histoire, d'art, d'ethnologie, des enfants, peut être considéré comme lieu d'éducation à la citoyenneté démocratique ?* Étant donné que les institutions muséales sont des repères de citoyenneté, des vecteurs de valeurs culturelles et des dispositifs de rencontre entre les gens de cultures différentes, nous avons voulu étudier si les parties prenantes, c'est-à-dire les professionnels des musées et les enseignants qui y amènent leurs élèves, réalisent le potentiel de l'action culturelle muséale à éduquer à la citoyenneté démocratique. Nous nous sommes centrée sur les objectifs fixés par ces deux groupes pour voir si l'éducation à la citoyenneté démocratique est comprise parmi leurs actions. L'application, c'est-à-dire la *praxis*, de l'éducation à la citoyenneté dans les musées ne nous a pas laissé indifférente.

L'originalité de ce travail consiste en le fait que l'éducation à la citoyenneté démocratique, à travers les activités éducatives du musée, n'a été étudiée ni en Grèce ni en France. Il nous aide à comprendre les orientations de l'action éducative des musées étudiés destinée au public scolaire, en voyant les élèves comme de futurs citoyens. Les outils théoriques que nous avons mis en valeur, dans cette thèse de doctorat, proviennent des travaux de F. Audigier (1999/2005/2012) sur l'éducation à la citoyenneté à l'école et du concept du musée postmoderne par E. Hooper-

Greenhill (2000) et R. Montpetit (2000). Au départ, il a fallu définir le concept de la citoyenneté et, notamment, son contenu dans l'éducation à la citoyenneté démocratique (Chapitre 2). Pour nous lancer dans cette aventure scientifique, nous avons adopté une définition de la citoyenneté contemporaine dynamique, qui ne se limite pas au vote et qui permet à l'individu de participer à la vie de la communauté (locale, régionale, nationale et internationale) en acceptant la diversité de ses composantes. Il s'agit d'une citoyenneté plus large qui est née de la nécessité de voisiner avec des individus provenant du monde entier sans avoir des liens de sang et sans partager le même passé. Ainsi, dans notre recherche, nous avons adopté le contenu culturel, civil et social de la citoyenneté qui correspond, à notre avis, mieux au paradigme de l'éducation à la citoyenneté démocratique comme nous le définissons en suivant la pensée de F. Audigier. Les dimensions culturelles de la citoyenneté comprennent le respect des autres, les valeurs démocratiques, une histoire et un héritage partagés, qui peut être l'héritage mondial, et la contribution aux relations pacifiques et interculturelles (Pol, 2004). Ensuite, en mettant l'accent sur le concept opératoire de l'éducation à la citoyenneté démocratique, nous l'avons défini en adoptant des aspects de la théorie de l'éducation interculturelle de M. Abdallah-Pretceille, notamment en ce qui concerne les valeurs, telles que le respect d'autrui et l'ouverture à la diversité. Les recommandations du Conseil de l'Europe, au regard de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), et notre fort intérêt nous ont poussé à étudier son contenu et à retenir trois constituantes qui nous paraissaient importantes : les droits et les devoirs, la participation active et la valorisation de la diversité. La définition de ces trois dimensions ainsi que de la pédagogie d'une éducation à la citoyenneté démocratique ont été des préalables pour la recherche empirique et sont évoquées dans le Chapitre 2 de cette thèse de doctorat. Nous avons défini le contenu de l'ECD en tant que l'éducation qui a) respecte les droits et les obligations de l'élève, b) promeut la participation active et c) valorise la diversité culturelle, sociale et physique. Un objectif secondaire a été d'étudier comment les a, b et c s'appliquent dans la pratique.

En acceptant le fait que l'éducation à la citoyenneté démocratique est susceptible d'être appliquée dans un contexte éducatif non formel, nous avons opté pour le transfert du modèle de l'ECD dans le cadre muséal. En effet, le musée est le deuxième concept théorique qui nous a préoccupé. Il s'agit du musée postmoderne, défini par Hooper-Greenhill et Montpetit au début des années 2000. Puisque l'éducation muséale est une des caractéristiques de cette génération des musées, le rôle social du musée semble se renforcer. Nous comprenons donc l'éducation muséale comme une forme d'éducation non formelle qui recoupe les principes et la pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Après avoir présenté les convergences entre l'éducation muséale et

l'éducation à la citoyenneté démocratique (Chapitre 3), nous avons consulté et synthétisé l'état actuel de la recherche en lien avec notre problématique, notamment des travaux effectués dans les musées en relation avec la citoyenneté, l'interculturel ou l'éducation multiculturelle, c'est-à-dire les trois courants de gestion de la diversité proposés par des chercheurs au sein des musées (Chapitre 4).

Lors du quatrième chapitre, en élucidant les concepts de l'éducation interculturelle / multiculturelle et d'éducation à la citoyenneté, nous avons essayé de comprendre les enjeux qui se posent dans le cadre muséal. Nous avons observé que, bien que la recherche scientifique spécialisée se concentre particulièrement sur l'interculturalisme / multiculturalisme, les textes officiels politiques (Conseil de l'Europe, Ministère français de la Culture, Ministère français de l'Éducation) mettent l'accent explicitement sur la citoyenneté. L'analyse révèle que la citoyenneté consiste en le dialogue interculturel, la compréhension mutuelle, la reconnaissance des différences culturelles des individus et en leur contribution à la création d'un *« nous »*. Ceci se reflète dans le discours français dominant. La partie grecque ne semble pas avoir développé une raison scientifique cohérente, par conséquent, le concept de la mise en place du *« nous »* reste incertain, sombre et flou, avec de nombreux silences et des références stéréotypées.

Étant donné que nous avons constaté un manque de recherches spécifiquement sur l'action éducative des musées pour le public scolaire dans le but de promouvoir la citoyenneté démocratique, nous avons essayé d'apporter de nouveaux savoirs dans ce domaine. Ainsi, même si la revue de la littérature nous a poussée vers l'interculturalisme / multiculturalisme, la réalité du terrain nous a orientée vers la citoyenneté, dont le développement est censé faire partie de la mission de l'éducation. Cependant, de nos jours, elle est désormais incapable d'accomplir cette tâche en raison de la diversité culturelle de sa population et de la contestation intense qu'elle subit. L'action éducative des musées destinée au public scolaire démocratique se présente comme allié stratégique de l'école dans ses efforts pour développer la citoyenneté démocratique chez les élèves. Toutefois, cette coopération n'est pas encore accomplie puisqu'elle est relativement nouvelle et n'a pas acquis assez d'expérience. Il s'agit, en fait, d'une coopération entre éducations formelle et non formelle, qui sont appelées à trouver une base commune et à organiser ensemble des objectifs. Il y a loin de la coupe aux lèvres.

Notre étude est une recherche qualitative située au carrefour des Sciences de l'Éducation et de la Muséologie, en particulier l'éducation muséale. En somme, notre objectif a été d'étudier si les parties prenantes visent à l'ECD à travers l'action éducative destinée au public scolaire,

autrement dit, d'étudier les perceptions du personnel éducatif des musées et des enseignants qui amènent leurs élèves aux musées sur la possibilité d'éduquer à la citoyenneté démocratique à travers les activités éducatives muséales. Nous avons d'abord vérifié si l'éducation à la citoyenneté démocratique est incluse dans le travail prescrit des musées. L'accent est mis sur le ciblage des programmes éducatifs et sur la manière dont il se reflète dans les pratiques éducatives des musées. Ainsi, nous avons essayé de comprendre si le travail prescrit (la réglementation), le travail dit (les facteurs sociaux) et le travail réel (l'application) ont une cohérence dans le cas de l'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les musées.

C'est précisément au niveau des acteurs que se situe la première hypothèse (H_y1). Celle-ci s'expose en ces termes : *les parties prenantes se fixent comme objectif de l'action éducative muséale l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Elle consiste en trois parties qui correspondent aux trois dimensions du protocole de l'éducation à la citoyenneté démocratique : les droits et les devoirs des visiteurs-écoliers lors des activités éducatives, la participation active des jeunes visiteurs et la valorisation de la diversité lors des activités éducatives. Pour valider cette hypothèse, nous avons opté pour une analyse des trois constituantes de l'ECD. La deuxième hypothèse (H_y2), exposée de la manière suivante *« Il y a une continuité entre le travail prescrit, le travail dit et le travail réel en ce qui a trait à des activités éducatives des musées »*, est une hypothèse transversale qui demande une analyse approfondie de la politique éducative et de l'action muséales. Les deux hypothèses reposent sur un paradigme descriptif et compréhensif (Pourtois *et al*, 2001), car elles nous invitent à la fois à décrire une situation, l'expérience éducative muséale, et à appréhender les vécus des parties prenantes dans le monde muséal.

Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve des faits, nous avons mis en place quatre études de cas, au sein de musées en France et en Grèce, accompagnées par des entretiens semi-directifs auprès des agents concernés, des observations non participantes des activités éducatives muséales et l'analyse des documents officiels des musées (décret, site Internet, rapport d'activité, brochure, dossier pédagogique). La triangulation méthodologique nous a permis de mieux saisir les objectifs des parties prenantes à travers l'action éducative de chacun des quatre musées ainsi que de comparer les trois niveaux d'analyse (le travail prescrit, dit et réel). Les musées étudiés : le Musée de l'Histoire de l'Immigration en France (MHI), le Musée du Quai Branly (MQB), le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme (MAHJ) et le Musée Grec des Enfants (MGE). Avant de choisir les musées à étudier, nous nous sommes entretenue avec les professionnels de plusieurs

institutions muséales en France et en Grèce. La sélection finale[158] s'est faite sur certains critères : l'existence des programmes éducatifs destinés au public scolaire, le lien avec la diversité culturelle au sein de la collection du musée, la volonté de la part des professionnels du musée de coopérer et, enfin, la capacité de la chercheure à faire suffisamment de visites (au moins 10) dans chaque musée. Ce dernier critère constitue une limite de la recherche et touche à des raisons pratiques, car certains musées répondaient aux deux premiers critères, mais ils se situaient loin (i.e. Aix-en-Provence) du lieu de résidence de la chercheure (Paris) donc des déplacements répétés auraient augmenté le coût de l'étude sur le terrain.

Pour analyser les données recueillies, nous nous sommes appuyée sur l'analyse herméneutique avec, comme base, le protocole établi pour l'éducation à la citoyenneté (voir Figure 3, Partie 7.2). Suite à l'analyse, nous avons conclu que les trois musées étudiés en France n'ont pas exprimé explicitement l'intention de développer une éducation à la citoyenneté démocratique, tandis que, dans le musée grec, l'intention y est présente. Dans les premiers, c'est plutôt la transmission des savoirs et le plaisir lors de l'expérience de l'élève au musée qui caractérisent les objectifs de l'action éducative muséale. Cependant, bien que dans les musées français l'ECD ne soit pas clairement articulée dans le ciblage, dans la pratique éducative, certains indicateurs renvoient à l'éducation à la citoyenneté démocratique, plus dans certains musées, moins, dans d'autres.

Deux résultats de la recherche semblent avoir un grand intérêt : l'un est de nature empirique et l'autre théorique. Le premier concerne le partenariat entre l'éducation formelle et le musée (éducation non formelle). En fait, il semble que les deux institutions, l'école et le musée, ont des difficultés à se coordonner. Dans quelques cas, les pratiques muséales ne sont pas à la hauteur des attentes de l'école et, en particulier des enseignants, puisque le musée ne semble pas être disposé à suivre les attentes de l'école, dans la mesure où il met en avant sa propre logique. D'autre part, ce sont les enseignants qui n'ont pas la motivation ou la formation pour s'investir comme dans le cas de la Grèce. Le deuxième résultat intéressant est lié au contenu du concept de la citoyenneté qui semble être fortement déterminée par la tradition occidentale, c'est-à-dire la construction d'un individu appartenant à un *« nous »*, c'est-à-dire à une collectivité sociale. Ainsi, le processus de l'éducation à la citoyenneté démocratique, dont la nécessité est évidente de nos jours, semble s'adresser à ceux qui se définissent comme le groupe dominant de la population. De plus, il est susceptible d'être inefficace dans la mesure où il pourrait être vu comme un mécanisme politique

[158] Sur le processus de sélection des musées voir partie 6.4.

d'acculturation ou d'enculturation[159] pour les populations dont la construction culturelle renvoie à la revendication collective et non pas individuelle et qui sont sur une trajectoire de collision avec la culture et les valeurs occidentales. Ce n'est pas par hasard si les musées étudiés sont généralement sous tutelle du Ministère de la Culture et/ou du Ministère de l'Éducation nationale.

L'intérêt des résultats et la contribution de la recherche dans le progrès scientifique consistent en le fait qu'elle produit de nouvelles connaissances sur ce qu'on peut appeler *« l'éducation muséale à la citoyenneté démocratique »* dans deux niveaux : la théorie, c'est-à-dire les objectifs, les principes et les constituantes, et la pratique, autrement dit, la méthode pédagogique d'une telle éducation non formelle. Le développement de ces connaissances scientifiques est essentiel aux acteurs pédagogiques, enseignants et professionnels des musées afin de déceler des dysfonctionnements et de proposer des améliorations possibles dans la coopération entre eux, dans le sens d'avoir des objectifs communs et de pratiquer des méthodes favorables à atteindre ces objectifs. Les résultats de la recherche servent au bénéfice, à la fois, des institutions scolaires et muséales. En combinant l'éducation à la citoyenneté et l'éducation muséale, deux domaines qui ne sont pas encore « mariés » par d'autres chercheurs, ni en France ni en Grèce, nous voulons ouvrir la voie à des pratiques innovantes dans la collaboration de l'éducation formelle et non formelle. Si nous acceptons que l'éducation à la citoyenneté couvre tous les aspects de la vie scolaire (Audigier, 2005), y compris les sorties culturelles, les musées peuvent s'afficher comme des lieux d'éducation à la citoyenneté démocratique. Il s'agit d'un 'chantier' avec des perspectives intéressantes, mais qui, dans son état présent, a des défauts qui pourraient bénéficier d'une amélioration.

L'objectif est de faire travailler en partenariat l'éducation formelle et l'éducation muséale. Des auteurs ont affirmé l'importance de cette coopération étroite (Ballé & Poulot, 2004 ; Fortin-Debart, 2004 ; Caillet, 2008). D'ailleurs, les parties prenantes ont attesté comme fondamental l'intérêt des chercheurs pour les collaborations extérieures de l'école et l'ouverture vers d'autres acteurs afin d'évacuer le débat un peu vain de l'école, d'un côté, et ce qui serait la 'vraie' vie, de l'autre, comme le dit F. Audigier (2005). Si les deux côtés, les acteurs pédagogiques des musées et les enseignants, arrivent à établir cette coopération, les conditions seront plus favorables pour mettre en place une éducation à la citoyenneté démocratique dans et avec le musée. Il suffit de

[159] Selon R. Bastide et l'Encyclopædia Universalis, l'enculturation désigne le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient. Elle se manifeste lorsqu'un pays transmet à l'ensemble de ses habitants, y compris les minorités, la langue, la culture, les normes et les valeurs de la culture majoritaire. http://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation/ (consulté le 6 juin 2016).

mettre l'accent sur l'application, dans la pratique, du modèle de l'ECD, en améliorant les méthodes qui, en principe, intéressent les musées, mais, en réalité, ne s'accordent pas toujours avec leurs objectifs.

Comme Valle Flórez (2008) proposait la formation des éducateurs des écoles et des musées à l'éducation interculturelle, dans la même logique, une formation à l'éducation à la citoyenneté est nécessaire et complémentaire à toute autre formation en pédagogie, en histoire de l'art, etc. Le Musée de l'Histoire de l'Immigration et le Musée grec des enfants semblent avoir saisi cette nécessité en organisant des stages destinés aux enseignants et aux intervenants-interprètes respectivement. Ainsi, puisque l'ECD est un processus destiné à tous les âges, elle rentre dans un processus de formation continue des éducateurs et des apprenants. Leur aisance en éducation à la citoyenneté est indispensable à la mise en place des projets coopératifs en *« éducation muséale à la citoyenneté démocratique »*.

Pour clore ce travail, nous voudrions évoquer quelques perspectives éventuelles de la recherche créative et dynamique. D'un côté, étant donné que la recherche est un processus créatif, la chercheure souhaite créer et recréer à partir de ses propres créations. L'évolution de la recherche, qu'elle prenne la forme d'une évolution de la problématique, de la théorie ou de la méthodologie, est un atout pour la recherche même, pour la chercheure et pour la communauté scientifique. Ainsi, nous considérons comme importante la poursuite de notre travail. De l'autre côté, étant donné que la recherche est un système dynamique, les échanges entre les membres du monde scientifique permettent de la faire évoluer. C'est-à-dire les directeurs de thèse, les membres du jury, les collègues et les coparticipants aux colloques et aux projets de recherche offrent des pistes de réflexion que la chercheure doit prendre en compte pour la suite de l'étude.

Concrètement, cette recherche apporte de grandes perspectives dans le domaine de Sciences de l'Éducation ainsi qu'en Muséologie. Elle ouvre la voie à une nouvelle analyse des actions éducatives qui se déroulent dans l'espace muséal pour le développement de la citoyenneté démocratique de la jeune génération.

Dans un premier temps, au niveau muséal, il serait intéressant de poursuivre cette recherche dans d'autres musées en France et en Grèce, ainsi que dans différents pays européens sous l'objectif d'élargir l'échantillon afin de pouvoir généraliser les résultats. Comment perçoivent leur rôle d'éducation à la citoyenneté démocratique les acteurs pédagogiques des musées en Allemagne, en Norvège ou au Portugal et ainsi de suite ? Est-ce qu'il y a des différences entre les approches ? Si oui, quelles sont les raisons de ces divergences ? À part l'extension géographique de la recherche,

un déplacement au niveau du type des musées à étudier pourrait être envisageable, car l'éducation à la citoyenneté démocratique peut trouver sa place dans différentes catégories de musée, dans les musées d'art, des sciences, etc. Il serait possible d'envisager d'autres études de cas afin de mieux comprendre les enjeux de chaque musée et d'améliorer leurs pratiques pour qu'elles s'accordent à la pédagogie de l'éducation à la citoyenneté démocratique. D'autre part, une recherche ultérieure pourrait porter sur les institutions muséales qui attestent vouloir éduquer à la citoyenneté et interroger leurs professionnels sur la méthode qu'ils utilisent pour atteindre cet objectif. Par exemple, un cas à étudier pourrait être le Mémorial du Camp de Milles à Aix-en-Provence, qui, sur le site Internet et dans ses publications, atteste clairement avoir comme mission l'éducation citoyenne. Cela pourrait aboutir à une synthèse de recommandations des bonnes pratiques d'éducation à la citoyenneté démocratique au sein des musées.

Un des objectifs de notre travail a été de faire connaître aux institutions muséales en France, en Grèce et en Europe, en général, le grand potentiel qu'elles détiennent pour éduquer la jeunesse européenne à la citoyenneté démocratique, ainsi que la pédagogie appropriée à mettre en place pour y arriver. Sans oublier les acteurs éducatifs, les établissements scolaires, les enseignants et les ministères qui consulteront ce travail scientifique. Au niveau scolaire, les véritables effets ou les bénéfices, suite à la participation aux activités muséales axées sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, offrent également une piste à étudier. Des auteurs se sont exprimés autour de la possibilité d'utiliser le musée en tant que dispositif de l'ECD, mais il n'y a pas encore de recherche qui évalue les résultats auprès des enfants et des adolescents. Aucun des trois musées français, quant à eux, n'est en position actuelle de saisir les effets des activités auprès des écoliers. Le Musée de l'Histoire de l'Immigration et le Musée du Quai Branly n'expriment pas cette volonté, quoique le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme prépare un outil d'évaluation pour le mettre en place prochainement. Notre étude ne cherchait pas à obtenir ces résultats non plus, mais cet aspect reste à être élaboré lors d'une étude ultérieure. Il serait intéressant d'effectuer une étude systématique de cas afin d'étudier si les jeunes qui ont participé aux projets pédagogiques d'éducation à la citoyenneté démocratique durant leur vie scolaire, y compris la participation aux programmes muséaux, se développent en sujets actifs dans le microcosme de l'école pour la suite de leur vie scolaire et plus tard, dans leur vie d'adulte : s'ils respectent la diversité et les droits des autres, s'ils sont conscients de leurs devoirs, s'ils participent à des débats sur les questions actuelles, s'ils sont capables de collaborer avec des personnes d'origines diverses pour résoudre des problèmes, s'ils deviennent conscients de la valeur de l'héritage culturel et de sa protection, de la protection de l'environnement, etc. Si non, qu'est-ce qui

manque dans cette mutation à la citoyenneté ? Pour mettre en place une telle recherche, la coopération entre le musée et l'école est fortement demandée.

Au niveau des politiques, le but de la poursuite de la recherche est de combler l'écart entre ce que les politiques éducatives et culturelles européennes et nationales désignent par rapport à l'éducation à la citoyenneté démocratique et ce qui est concrètement appliqué dans la pratique muséale. Par exemple, il serait intéressant de chercher s'il y a une continuité entre le fait de savoir comment préparer les élèves à respecter la diversité culturelle et la pratique, c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves fassent l'expérience des droits humains et de la participation active dans tous les aspects de la vie scolaire, même pendant les visites au musée. Rappelons que le Conseil International des musées (ICOM) n'a pas encore valorisé les potentiels de l'éducation à la citoyenneté dans les musées. Une piste de poursuite de la recherche pourrait aboutir à la création d'un guide précis pour élaborer des politiques et des pratiques d'une ECD à travers l'action éducative des musées en Europe et dans le monde.

Une autre perspective de recherche pourrait être d'étudier le rôle de la société civile à l'accompagnement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, notamment des associations qui proposent des projets de citoyenneté aux enseignants avec des visites dans les musées et des interventions des spécialistes (e.g. ethnologues) en classe. Ces organisations sont aussi des vecteurs d'éducation à la citoyenneté non formelle et sont souvent sollicitées par les enseignants en France afin de jouer le rôle d'intermédiaire entre l'école et le musée.

En conclusion, comme l'avait dit le philosophe-muséologue Stanislas Adotevi (1971), l'école interpelle l'individu en sujet et le musée en citoyen. Ainsi, afin de créer des citoyens actifs qui vont faire évoluer ce monde, pourquoi ne pas les éduquer à la citoyenneté par le biais des musées ? L'exemple décrit nous permet de comprendre la dynamique et les opportunités qui s'ouvrent par ces formes d'activités non formelles qui peuvent, sans doute, être une source d'enrichissement incontournable dans la promotion de la citoyenneté démocratique.

Bibliographie

Bibliographie francophone

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris: Anthropos-Economica.

Abdallah-Pretceille, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté. Dans M.-H. Eloy (Éd.), *Les jeunes et les relations interculturelles* (pp. 141-153). Paris: Licorne/L'Harmattan.

Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle. Collection "Que sais-je?"*. Paris: PUF.

Adotevi, S. (1971). Le musée dans les systèmes éducatifs et culturels contemporains. *Actes de la 9ème Conférence génarale de l'ICOM* (pp. 19-30). Grenoble: ICOM.

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (Éds.). (2009). *Les méthodes qualitatives.* Paris: Presses Universitaires de France.

Allard, M. (1999). Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion. (INRP, Éd.) *L'école et des partenaires scientifiques, 29*, pp. 27-40.

Allard, M. (2000). Le musée, agent de changement en éducation. Dans S. Jaumain, *Les musées en mouvement. Nouvelles conceptions, nouveaux publics* (pp. 121-128). Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.

Allard, M. (2015). Les origines du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISEM) dans la perspective de l'histoire de l'éducation muséale au Québec. *Éducation et francophonie, 43*(1), 180-196.

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

Allard, M., & Larouche, M.-C. (2000). Essai de modélisation en éducation muséale dans un contexte de diversité culturelle. Dans C. Dufresne-Tassé (Éd.), *Actes du colloque organisé par le comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA), du Conseil international des musées, Diversité culturelle, distance et apprentissage* (pp. 157-169). Montréal: ICOM - Comité d'éducation et d'action culturelle, Biodome de Montréal et Université de Montréal.

Amselle, J. L. (2006). Le quai Branly, musée incertain. *Le Nouvel Observateur*, 4-6.

Anderson, B. (2002). *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme.* Paris : La Découverte.

André, A., Louvet B., & Deneuve, P. (2014). La citoyenneté: entre égalité et diversité. Dans A. André (Éd.), *La citoyenneté* (pp. 29-41). Paris: Éditions EP&S.

Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative, Postures de recherche en travail de terrain* (pp. 225-236). Paris: Armand Colin.

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté.* Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Audigier, F. (2005). Éducation à la citoyenneté démocratique, droits humains, éducation civique. Dans *Vivre la démocratie. Apprendre la démocratie* (pp. 25-36). Berne: Conseil de l'Europe.

Audigier, F. (2012). Préface. C'est un citoyant qu'on devient citoyen. Dans L. Fillion (Éd.), *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques* (pp. 11-13). Amiens: CSDP de l'Académie d'Amiens.

Bäckman, E., & Trafford, B. (2008). *Apprendre et vivre la démocratie: pour une gouvernance démocratique de l'école.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Ballé, C., & Poulot, D. (2004). *Musées en Europe: une mutation inachevée.* Paris: La Documentation Française.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles: P. Mardaga.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freedman.

Bastide, R. (2016). Acculturation. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 6 juin 2016, sur http://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation

Bazin, G., Desvallées, R., & Moulin, R. (s.d.). *Muséologie.* Consulté le 12 janvier 2015, sur Encyclopaedia Universalis: http://www.universalis.fr/encyclopedie/museologie/

Bhola, H. (1983). L'éducation non formelle en perspective. *Perspectives, 13*(1), 49-59.

Bîrzéa, C. (2005). *Les politiques de l'ECD en Europe – une synthèse, Partie I.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bordeaux, M. (2008). Les enjeux de la médiation culturelle au musée. *Musées et sociétés aujourd'hui* (pp. 188-195). Grenoble: Musée Dauphinois.

Boubaker, N. (2004). Regard sur la diversité culturelle : entre mémoire refoulée et avenir en partage. *Penser/Agir : Dynamiques interculturelles au cœur de la ville*, 29-39.

Boumankhar, I. (2011). Communautés immigrantes, institution culturelle et espace politique - Le succès du Musée de l'immigration de Melbourne en Australie. *Hommes et migrations, 1293*, 50-61.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement.* Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus.* Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., Darbel, A., & Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public.* Paris: Les éditions de minuit.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 158*, 117-160.

Buffet, F. (2003). *Éducation et culture en Europe.* Paris: L'Harmattan.

Cachia, F., & Goepper, R. (1987). Le musée, instrument de communication interculturelle. *Museum International, 153*, 8-14.

Caillet, E. (2008). L'éducation informelle comme école de l'éducation formelle. Dans D. Andler, & B. Guerry, *Apprendre demain - Sciences cognitives et éducation à l'ère du numérique* (pp. 137-154). Paris: Hatier.

Caillet, E. (2008b). Musée et interculturalité. *Culture et Recherche, 114-115*, 38-39.

Caillet, E. (2011). Le rôle social du musée. Dans A. Fourès, D. Grisot, & S. Lochot (Éds.), *Le rôle social du musée : Agir ensemble et créer des solidarités* (pp. 15-29). Bourgogne: Les dossiers de l'OCIM.

Caillet, E., & Coppey, O. (1992). Le faire savoir ou la délectation au musée. Dans E. Faublée (Éd.), *En sortant de l'école... musée et patrimoine* (pp. 103-110). Paris: Hachette.

Caillet, E., & Lehalle, E. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Castellano, C. (2011). Diversité et nationalisme dans les musées américains. *Hommes et migrations, 1293*, 40-49.

Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. (2008). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques.* Lisbonne.

Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en France. *Revue française de sociologie, 25*(4), 582-608.

Charalampopoulou, C. (2010). *Le projet éducatif muséal comme dispositif de l'éducation à la citoyenneté.* Mémoire de M2 soutenu à l'Université de Rouen.

Charlot, B. (2002). Éducation et Cultures. *VEI Enjeux, 129*, 137-145.

Chaumier, S. (2011). Société. Dans A. Desvallées, & F. Mairesse, *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (pp. 543-551). Paris: Armand Colin.

Chouraqui, A. (2015). *Pour résister à l'engrenage des extrémismes, des racismes et de l'antisémitisme.* Paris: Le cherche midi .

Cohen, C. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariat École/Musée.* Paris: L'Harmattan.

Collerette, P. (1997). Méthodologie : L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers, 50*, 81-88.

Conseil de l'Europe. (1999). *Déclaration Européenne sur les objectifs culturels, Adoptée par la 4ème Conférence des ministres européens responsables des Affaires culturelles (Berlin, 1984).* Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (2003). *Textes adoptés sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (version révisée).* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égale dignité".* Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (2011). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Costa-Lascoux, J. (2010). L'intégration, ses finalités et ses indicateurs. Dans G. Ferréol, & A. Perlava (Éds.), *Altérité, dynamiques sociales et démocratie* (pp. 47-63). Paris: LGDJ.

Couëdel, A., Blondeau, N., & Kalentieva, T. (2015). Interculturalité et lien social. Un dispositif de rencontres internationales : "Le Triangle de l'Écumeur". Dans C. Charalampopoulou, & A. Z. Souliotou (Éds.), *Le CIVD, 30 ans de créations et d'échanges interculturels* (pp. 64-70). Paris: Éditions du CIVD.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales.* Paris: La Découverte.

Darras, B., & Kindler, A. M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation artistique. Éducation artistique à l'école et au musée. *Publics et Musées, 14*(1), 15-37.

De Ketele, J. M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23*, 17-36.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles-Paris: De Boeck Université.

De Ketele, J. M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles: De Boeck.

De Varine, H. (1976). *La culture des autres.* Paris: Seuil.

Degain, J., & Benharkate, S. (2009). Évaluer les bénéfices d'une activité muséale. *La lettre de l'OCIM, 122*, 19-25.

Delors, J. (1998). *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Paris : UNESCO.

Deronzier, J. R. (1987). L'éducation hors les murs. *Alliance, 4*(5), 40-41.

Desanti, R., & Cardon, P. (2010). *L'initiation à l'enquête sociologique.* Rueil-Malmaison: Éditions Lamarre.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique.* Montréal: McGraw-Hill.

Desvallées, A., & Mairesse, F. (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie.* Paris: Armand Colin.

Dewey, J. (1976). *L'École et l'enfant.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation.* Paris : Armand Colin.

Douzant-Rosenfeld, D. (1993). Géographie et professeurs du second degré. Le grand écart. Dans D. Dory, D. Douzant-Rosenfeld, & R. Knafou, *Matériaux pour une sociologie de la géographie* (pp. 135-174). Paris: L'Harmattan.

Dreyfuss, M., Russo-Ricci, R., & Veillard, J. (2015). Le parcours-atelier "Stéréotypes et préjugés" au Musée d'art et d'histoire du Judaïsme. Dans E. Nardi, & C. Angelini (Éds.), *Best practice 4: Tool to improve museum education internationally* (pp. 67-74). ICOM - CECA.

Dufour, J. (1991). Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle. *Savoirs et connaissances, Actes du 5ème Forum de la pédagogie.*

Dufresne-Tassé, C., & Lefebvre, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée. Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal.* Montréal: Hurtubise HMH.

Dupaigne, B., & Gutwirth, J. (2008). Quel rôle pour l'ethnologie dans nos musées? *Ethnologie française, 4*, 627-630.

Dupeyrix, A. (2012). *Habermas, Citoyenneté et responsabilité.* Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Duranthon, F. (2007). Muséum: un chantier de fouilles au service de la mixité sociale. *La lettre de l'OCIM, 110*, 13-19.

Eidelman, J., Dessajan, S., Cordier, J.-P., & Peyrin, A. (2008). Nouveaux regards sur l'éducation artistique, nouvelles formes de médiation muséale. Une étude de réception auprès des préadolescents et adolescents en visite scolaire au Centre Georges Pompidou. *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 433-439). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.

Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe.* Bruxelles: Commission Européenne. "Éducation, audiovisuel et culture".

Eurydice. (2012). *L'éducation à la citoyenneté en Europe.* Bruxelles: Commission Européenne. "Éducation, audiovisuel et culture".

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation, 36*. Consulté le 20 janvier 2016, sur http://edso.revues.org/875

Fillion, L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques.* Amiens: CSDP de l'Académie d'Amiens.

Flavier, E. (2014). La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle. Dans A. André (Éd.), *La citoyenneté* (pp. 47-60). Paris: Éditions EP&S.

Flicoteaux, M. (2010). *La construction des identités du Musée national de l'histoire et des cultures de l'immigration : vers un nouveau modèle muséal ?.Thèse soutenue à l'*Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

Floch, J. (1991, juillet 15). La participation des habitants de la ville : vers la citoyenneté par la solidarité. *Administration, 152*, pp. 113-115.

Fortin-Debart, C. (2004). *Le partenariat école-musée : pour une éducation à l'environnement.* Paris: L'Harmattan.

Forum européen de la Jeunesse. (2002). *Éducation dans tous les aspects de la vie pour une citoyenneté active.* Bruxelles : Forum européen de la Jeunesse.

Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté.* Paris: Anthropos.

Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté.* Paris: Éditions ESF.

Gasse, S. (2008). *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali.* Thèse soutenue à l' Université de Rouen.

Grasse, M.-C. (2008). Le musée au cœur de la vie ? *Actes de la journée d'études organisée par l'AGCCPFCA "Musée : outil de lien social"* (pp. 4-7). Grasse: FAGE.

Groupe de Sciences de la Vie et de la Terre, I. (2001). *Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelles et collectives.*

Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine. Essai de théorie politique.* Paris: Fayard.

Hadji, C., & Baillé, J. (Éds.). (1998). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance : La démarche de la preuve en 10 questions.* Bruxelles: De Boeck.

Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux.* Paris : Seuil.

Hall, S. (2008). *Identités et cultures. Politiques des cultural studies.* Paris: Éditions Amsterdam.

Hansen, T. (1984). Le rôle éducatif du musée. *Museum International, 36*(4), 176-183.

Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Actes du colloque "Éducation et contextes pluriculturels: la recherche entre bilan et prospectives".* Genève: Université de Genève.

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue Française de pédagogie, 125*, 95-107.

Houssaye, J. (2002). *Quinze pédagogues: Idées principales et textes choisis.* Paris: Fabert.

Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles: De Boeck Université.

ICOM. (2013). *Code de déontologie de l'ICOM pour les musées.* Paris: ICOM.

Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle.* Paris : UNESCO, Institut international de planification.

Institut National de Recherche Pédagogique. (2007). *Rapport d'enquête "Enseigner l'Histoire de l'immigration à l'école".* Paris.

Jacobi, D., & Coppey, O. (1995). Musée et éducation : au-délà du consensus, la recherche de partenariat. *Publics et Musées*, 7-22.

Janner-Raimondi, M., Nicolas, M., & Joutet, M. (2014). La citoyenneté: un concept dynamique. Dans A. André (Éd.), *La citoyenneté* (pp. 11-25). Paris: Éditions EP&S.

Jaumain, S. (2000). Les réponses des musées aux défis de la société moderne : analyses et nouvelles perspectives. Dans S. Jaumain (Éd.), *Les musées en mouvement. Nouvelles conceptions, nouveaux publics* (pp. 9-18). Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.

Jeudy, H.-P. (2006). Un sanctuaire ethnologique. *Libération*, 28.

Jeudy, H.-P. (2011). Patrimonialisation et crise des identités. *Patrimoines et diversité: quels enjeux pour l'éducation artistique et culturelle.* Paris: PREAC. Consulté le 9 octobre

2014, sur http://preac.crdp-paris.fr/ressources/patrimoines-et-diversite/patrimonialisation-et-crise-des-identites/

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2004). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches.* Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.

Kerlan, A. (1998). *L'école à venir.* Paris: ESF éditeur.

Kerzil, J., & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel, Principes et réalités à l'école.* Fontenay-sous-Bois: SIDES.

Kohn, R. C., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation: Pepères pour les pratiques de recherche en Sciences Humaines.* Paris: Éditions Nathan.

Krebs, M. (2009). Musée et société, catégories d'action, catégories d'analyse et catégories d'usages. *Musées et collections publiques de France, 255*, 28-31.

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités.* Paris: Éditions la découverte.

Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? *Les dossiers des sciences de l'éducation, 28*, 73-88.

Lamoureux, D. (1996). Droits et vertus civiques. *Bulletin de la Ligue des droits et libertés, 15*(1), 14-16.

Lampert, N. (2008). Stimuler la pensée critique au travers de l'éducation artistique. *Symposium Européen et International de Recherche: Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, (pp. 105-120). Paris.

Lauret, J.-M. (2008). L'éducation artistique et culturelle peut-elle contribuer au dialogue interculturel ? *Culture et Recherche, 115*, 64-65.

Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté.* Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Lebon, F., & de Lescure, E. (2007). *Les animateurs socioculturels et de loisirs: morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005).* Paris: INJEP.

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

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité.* Issy-les-Moulineaux: ESF.

Leleux, C. (2008). *Éducation à la citoyenneté, la coopération et la participation.* Bruxelles: De Boeck.

Lenoir, Y., Xypas, C., & Jamet, C. (Éds.). (2006). *École et citoyenneté : un défi multiculturel.* Paris: Armand Colin.

Léveillé, A. (1949). Les musées au service de tous - La croisade des musées. *Museum II, 2*, 199.

Llobet, C., & Villanueva, M. (2003). La relation école-musée en Catalogne. Consommation culturelle et coéducation? Dans F. Buffet (Éd.), *Éducation et culture en Europe: le rôle du partenariat* (pp. 139-148). Paris: L'Harmattan.

Lord, P. (2008). Le projet "Arts and Education Interface". Effets sur les élèves et les jeunes. *Symposium européen et international de recherche. "Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle"* (pp. 81-89). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.

Luca, M. (1973). Le musée tant qu'éducateur. Dans UNESCO (Éd.) *Musées, imagination et éducation*, 159-162.

Mairesse, F. (2010). *Le musée hybride.* Paris: La documentation française.

Mairesse, F. (2011). Musée. Dans A. Desvallées, & F. Mairesse, *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (pp. 271-320). Paris: Armand Colin.

Mariani-Ducray, F. (2001). Des femmes, des villes, des musées : Culture, altérité, transmission. *Des femmes, des villes, des musées : Culture, altérité, transmission. Séminaire organisé par le Musée national du château de Pau les 9 et 10 novembre 2001* (pp. 8-11). Pau: Musée national du château de Pau.

Martineau, R. (1990). L'éducation au musée : vers un savoir apprendre. *Musées, 13*(3), 27-31.

Mazé, C. (2008). Des musées de la nation aux musées de l'Europe. Vacillement, maintien ou renforcement d'un modèle. Dans A.-S. Rolland, & H. Murauskaya (Éds.), *Musées de la nation : créations, transpositions, renouveaux. Europe, XIXe-XXIe siècles* (pp. 123-141). Paris: L'Harmattan.

McAndrew, M. (2006). Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet (Éds.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (pp. 81-96). Paris: Armand Colin.

Merleau-Ponty, C. (2009). Contempler, apprendre et s'émouvoir. *Muséologies, 3*(2), 14-21.

Meunier, A, & Soulier, V. (2010). Préfiguration du concept de muséologie citoyenne. Dans J. F. Cardin, M. A. Ethier, & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 309-330). Montréal: Éditions MultiMondes.

Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos*. Consulté le 14 mai 2016, sur http://socio-logos.revues.org/1962

Ministère de la Culture, The Scottish Government, Department for children, school and families. (2009). *Éducation à la citoyenneté et aux comportements responsables en Angleterre, en Écosse et en France. Étude comparative.* Paris-Edimbourg-Londres.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2012). *Musées, chiffres clés 2012. Statistiques de la culture.* Paris: La Documentation Française.

Mironneau, P. (2001). À propos de l'interculturalité : De nouveaux points de repères pour les musées. *Des femmes, des villes, des musées : Culture, altérité, transmission. Séminaire organisé par le Musée national du château de Pau les 9 et 10 novembre 2001* (pp. 14-24). Pau: Musée national du château de Pau.

Montpetit, R. (1997). Le musée en tant qu'institution : de l'étatisme au populisme. Dans A. Turmel (Éd.), *Culture, institution et savoir* (pp. 131-149). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Montpetit, R. (2000). Musées et universités : des fonctions en redéfinition, des missions complémentaires, des collaborations requises. Dans S. Jaumain (Éd.), *Les musées en mouvement. Nouvelles conceptions, nouveaux publics* (pp. 41-52). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Morin, E. (1990). Sur l'interdisciplinarité. *Actes du Colloque "Carrefour des sciences". Session plénière du Comité National de la Recherche Scientifique : L'interdisciplinarité* (pp. 21-29). Paris: PAPCOM.

Morin, E. (2004, janvier). « Le dialogue suppose l'égalité », le nouveau courrier. 8-11. (S. Boukhari, Intervieweur) UNESCO.

Mougniotte, A. (2002). *La démocratie: idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?* Paris: L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu.* Paris: ESF.

Nique, C., & Lelièvre, C. (1994). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry.* Paris: Pion.

ONU. (1948). *Déclaration universelle de droits de l'Homme.* Consulté le 30 avril 2012, sur http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/

ONU. (1989). *Convention relative aux Droits de l'Enfant.* Consulté le 30 avril 2012, sur http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx

O'Shea, K. (2003). *Comprendre pour mieux se comprendre. Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Orellana Rivera, M. I. (2007). Muséologie participative et éducation. *La Lettre de l'OCIM, 112*, 12-20.

Orlando, S. (2012). Les nouveaux rôles des musées et la diversité culturelle : l'exemple de Tate Encounters, Britishness and Visual Culture. *Muséologies, 6*(1), 16-17.

Ostini, M. (2005). Apprendre et vivre la démocratie en Europe. Dans *Vivre la démocratie. Apprendre la démocratie* (pp. 67-70). Berne: Conseil de l'Europe.

Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesao (Éds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 41-45). Sherbrook: Éditions du CRP.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en Sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien.* Paris : L'Harmattan.

Papakonstantinou, A.-A. (2011). Les parents et l'école en Grèce. Étude contrastive des rapports dans un contexte d'hétérogénéité culturelle. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 8.

Papataxiarchis, E. (2005). La Grèce face à l'altérité. *Ethnologie française, 35*(2), 203-212.

Paquay, L., Crahay, M., & de Ketele, J. M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité.* Bruxelles: Éditions de Boeck.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie: L'observation.* Paris: La Découverte.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle.* Paris: L'Harmattan.

Potvin, M. (Éd.). (2000). *Chadrin : Louvre, action éducative, service culturel.* Paris: Service culturel du Musée du Louvre.

Poulot, D. (2001). *Patrimoines et musées: l'institution de la culture.* Paris: Hachette.

Poulot, D. (2008). *Une histoire des musées de France : XVIIIe–XXe siècle.* Paris: La Découverte.

Pourtois, J. P. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers, 65*, 29-52.

Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (1998). *Les points charnières de la recherche scientifique.* Mons: Université de Mons-Hainaut.

Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris: Armand Colin.

Prat-Carrabin, E. (2006). Stéphane Martin, président du quai Branly : Le piercing, le tatouage, le port du voile, les mangas… Notre vie européenne est imprégnée d'usages, de morales et de codes intellectuels venus d'ailleurs. L'ouverture au monde est la clé de notre culture. *Paris Match*, 86-95.

Querinjean, A. (2009). Le musée, un lieu de reliance sociale et de dialogue interculturel. *Musées et collections publiques de France, 255*, 42-48.

Rebérioux, M. (1991). Le musée lieu d'apprentissage. Dans D. Benassayag, *Le futur antérieur des musées* (pp. 121-129). Paris: Ministère de la Culture, ANFIAC, Éditions du renard.

Rebetez, P. (1970). *Comment visiter un musée.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Reveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen. Éducation et société.* Paris: PUF.

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française.* Paris: Le Robert.

Rivière, G.-H. (1985). *Stage régional d'études de l'UNESCO sur le rôle éducatif des musées.* Rio de Janeiro: UNESCO.

Rivière, G.-H. (1989). *La muséologie.* Paris: Dunod.

Rouden, C. (2007). La mémoire de l'immigration aura bientôt son musée. *La Croix*, 6-7.

Sansoni, A. (2007). Considérations pour une "alétheia" du phénomène musée. Dans F. Mairesse, & A. Desvallées (Éds.), *Vers une redéfinition du musée ?* (pp. 127-135). Paris: L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Spinoza, B. (1677). *Traité Politique*, V.

Schnapper, D. (2003). *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation.* Paris: Gallimard.

Schnapper, D., & Bachelier, C. (2011). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris: Gallimard.

Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire.* Paris: Éditions du Félin-Kiron.

Sotiriou, G. (1929). Le Musée byzantin d'Athènes. *Mouseion, 8*, 146-148.

Szpakowski, A. (1973). La collaboration entre le musée et l'école. *Musées, imagination et éducation*, pp. 147-158.

Temime, E. (1999). *France, terre d'immigration.* Paris: Découverte Gallimard.

Toundassaki, I., & Caftantzoglou, R. (2005). Narrations de l'identité culturelle grecque : les trois musées nationaux d'Athènes. *Ethnologie Française, 35*(2), 229-242.

Tremblay, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines.* Montréal: McGrawhill.

Trudel, J. (1991). L'intégration de la fonction éducative au musée. *Revue canadienne de l'éducation, 13*(3), 383-391.

UNESCO. (1973). *Musées, imagination et éducation.* Paris: UNESCO .

UNESCO. (1985). *Le rôle éducatif du musée.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2006). *L'éducation non formelle.* Paris: Bureau de l'information au public. Consulté le 20 novembre 2014, sur http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_fr.pdf.

UNESCO. (2014). *Éducation à la citoyenneté mondiale : implications pour les politiques, les programmes.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage.* Paris: UNESCO.

Union européenne. (2015). *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination.* Paris.

Valle Flórez, R. E. (2008). L'implication sociale de l'art actuel : son usage en éducation interculturelle. Dans A. Landry, & A. Meunier (Éds.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives* (pp. 357-384). Montréal: Éditions MultiMondes.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal: De Boeck.

Vandenberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 57-68). Bruxelles: De Boeck.

Veillette, J. (2008). Quand la culture fait médiation. *Lien social et politiques, 60*, 105-115.

Vygotski, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Shneuwly, & J. P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris: Delachaux et Niestlé.

Weber, M. (1904). L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. Dans *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Wieviorka, M. (2007). Inscrire l'immigration dans le récit national. "La Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration. Quels publics ?". *Hommes et migrations, hors-série*, 8-9.

Xypas, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée.* Paris: Presses Universitaires de France.

Zizi, L., Jonchery, A., Lallement, E., & Eidelman, J. (2016). *PATRIMOSTAT. Fréquentation des musées de France de 2012 à 2014.* Paris: Direction Générale des patrimoines - Département de la politique des publics - Ministère de la culture et de la communication. Consulté le 19 avril 2016, sur http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Connaissances-des-patrimoines-et-de-l-architecture/Connaissance-despublics/

Bibliographie anglophone

Anderson, D. (2002). Creativity, Learning and Cultural Rights. In R. Sandell (Ed.), *Museums, Society, Inequality* (pp. 216-226). London: Routledge.

Ariely, G. (2011). Exploring Citizenship spheres of inclusion/exclusion: Rights as potential for "power". *Patterns of Prejudice, 45*(3), 241-258.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State.* Rotterdam: Sense.

Bennet, T. (1995). *The birth of the Museum: History, Theory, Politics.* London: Routledge.

Blinkhorn, M., & Veremis, T. (1990). *Modern Greece: Nationalism and Nationality.* Athens: SAGE/ELIAMEP.

Bodo, S., Gibbs, K., & Sani, M. (2009). *Museums as Places of Intercultural Dialogue: Selected Practices from Europe.* MAP for ID Group.

Brett, P. (2005). Citizenship Through History – What Is Good Practice? *International Journal of Historical Understanding, Teaching & Research,, 5*(2), 10-26.

Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany.* Massachusetts: Harvard University Press.

Bulduk, N., & Altıntaş, B. (2014). Using museum education as a tolerance facilitator in multicultural societies: The case of Quincentennial (The 500. Years) Foundation Museum of Turkish Jews. *European Journal of Research on Education, 2*(1), 20-26.

Cahan, S., & Kocur, Z. (2011). Contemporary Art and Multicultural Education. In E. Joo, & J. Keehn II (Eds.), *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* (pp. 3-16). New York: Routledge.

Chiovatto, M., & Aidar, G. (2014). Inclusive Education in Museums Case study: Pinacoteca do Estado de Sao Paulo. *Museum International, 253-256,* 69-79.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research in education.* New York: Routledge.

Cornwall, A., & Gaventa, J. (2001). Cornwall, A., & Gaventa J. From Users and Choosers to Makers and Shapers: Repositioning Participation in Social Policy. *IDS Working Paper 127*. Brighton: Institute of Development Studies.

Couloubaritsis, A. (2007). Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum. *Second South-European and Mediterranean conference on citizenship, identity and culture: The challenge for education.* Patras: University of Patras.

Crick, B. (2000). *Essay on citizenship.* London: Continuum.

Dean, D., & Edson, G. (1994). *Handbook for Museums.* London: Routledge.

Desai, P., & Thomas, A. (1998). *Cultural Diversity: Attitudes of Ethnic Minority Populations Towards Museums and Galleries.* London: Museum and Galleries Commission (MGC) Report, BMRB International Ltd.

Dewey, J. (1937). Educational Function of Museum of Decorative Arts. *Chronicle of Museum of Arts of Decoration of Cooper Union, 1*(3), 33-99.

Dias, N. (2008). Cultural Difference and Cultural Diversity : The Case of the Musée du Quai Branly. In D. Sherman (Ed.), *Museums and Difference* (pp. 124-154). Indiana: Indiana University Press.

Diduck, A. (1999). Critical Education and Empowerment Management: Learning and Empowerment for a Sustainable Future. *Journal of Environmental Management, 57*(2), 85-97.

Duncan, C. (1991). Art Museums and the Ritual of Citizenship. In I. Karp, & S. D. Lavine (Eds.), *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (pp. 88-103). Washington: Smithsonian Institution.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*, 247–273.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Forster-Hahn, F. (1995, June). The Politics of Display or the Display of Politics? The problematics of Collecting and Display. *Art Bulletin 77, 2*, pp. 174-179.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

Gay, G., Dingus, J., & Jackson, C. (2003). *The Presence and Performance of Teachers of Color in the Profession.* Washington, DC: National Education Association.

Gibbs, K., Sani, M., & Thompson, J. (2007). *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook.* Ferrara: EDISAI srl.

Gibson, S., & Hamilton, L. (2011). The rhetorical construction of polity membership: Identity, culture and citizenship in young peoples' discussions of immigration in northern England. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 21*(3), 228-242.

Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Methods.* California: The SAGE Publications.

Golding, V. (2007). Learning at the Museum Frontiers: Democracy, Identity and Difference. In S. Knell, S. MacLeod, & S. Watson (Eds.), *Museum Revolutions* (pp. 315-329). London: Routledge.

Goodacre, B., & Baldwin, G. (2002). *Living the past.* London: Middlesex University Press.

Gould, H., & Adler, C. (2005). *Exploring Citizenship Through London's Archives, Libraries and Museums: A Directory for Teacers of Key Stages 1-4.* London: Archives, Libraries and Museums London.

Greenwood, T. (2008). The Place of Museums in Education. In H. H. Genoways, & M. A. Andrei (Eds.), *Museum Origins* (pp. 187-190). USA: Left Coast Press.

Hall, S. (2008). Whose heritage? Un-settins "The Heritage", re-imagining the post-nation. In G. Fairclough, R. Harrison, J. Schofield, & J. Jameson (Eds.), *The Heritage Reader* (pp. 219-228). New York: Routledge.

Harisson, R. (2009). Keynote: Representing diversity through heritage - challenges for heritage practice and education. *GEM Journal, 30*, 10-20.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum.* London: Routledge.

Hein, G. (2011). Museum Education. In S. MacDonald (Ed.), *A companion to Museum Studies* (pp. 340-352). London: Blackwell.

Henson, D. (2008). Putting People in their Place: the Link between Citizenship and Heritage. *Journal of Education in Museums, 29*, 32-36.

Heraud, N. (2007). The Cité nationale de l'histoire de l'immigration : site of transmission and public education. *Museum International, 59*(233/234), 103-109.

Heumann-Gurian, E. (2006). *Civilizing the Museum: The Collected Writings of Elaine Heumann Gurian.* London and New York: Routledge.

Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education, 53*, 245-264.

Höge, H. (2007). Museum and Identity. In Museum für Natur und Mensh (Ed.), *Bridging Cultures through Excibitions.* Berlin and Oldenburg.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge.* London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum.* London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture.* London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance.* London: Routledge.

Huberman, M., & Miles, M. (2003). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London: The SAGE Publications.

Inoue, Y. (2002). Evaluation of Cultural Understanding Through a Museum Exhibition: How do Children 'Discover' Japan? *Journal of Education in Museums, 23,* 12-16.

Juanola, R., & Fontal, O. (2008). Intercultural Education in Contemporary Art Museums. In A. Landry, & A. Meunier (Eds.), *Research in Museum Education: Actions and Perspectives* (pp. 325-356). Montreal: Editions MultiMondes.

Karp, I., & Lavine, S. (1991). Introduction: Museums and Multiculturalism. In I. Karp, & S. Lavine (Eds.), *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (pp. 1-9). Washington: Smithsonian Institute.

Khan, N. (2000). *Responding to Cultural Diversity: Guidance for Museums and Galleries.* London: Museums and Galleries Commission.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence : The Cognitive Development Approach to Socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.

Korenchy-Misz, A. (2009). Intercultural Dialogues in Hungarian Museums. *GEM, 3,* 12-13.

Lidén, A. (2007). Training in museum education and learning from a perspective of cultural and artistic diversity. *Heritage Learning Matters: Museums and Universal Heritage* (pp. 250-254). Vienna: ICOM - CECA.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage.

Luca, M. (1958). A History of the Educational Practice of San Francisco Art Museum. Berkley: University of California.

Lucas, F. A. (2008). Purposes and aims of modern museums. In:. In H. H. Genoways, & M. A. Andrei (Eds.), *Museum origins* (pp. 57-60). USA: Left Coast Press.

Lundgaard, I. B. (2015). Museums, Citizens and Sustainable Solutions. *Journal of Education in Museums, 28*(36), 28-35.

Mansilla, V. B., & Gardner, H. (2007). From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. In M. M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education* (pp. 47-66). Berkeley: University of California.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research.* Thousands Oaks: Sage Publication.

Marshall, T. H. (1963). *Class, citizenship and social development.* Chicago: Chicago University Press.

Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods.* United States, London and New Delhi: Sage Publications Inc.

Mortimore, P. (1999). *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning.* London: Paul Chapman.

Newsom, B., & Silver, A. (1978). *The Art Museum as Educator: A Collection of Studies as Guides to Practice and Policy.* Berkley: University of California Press.

Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: What teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education, 17*, 457-473.

Nixon, J. (1985). *A Teacher's Guide to Multicultural Education.* Oxford: Blackwell Publishers.

Nuissl, E. (2001). Learning to Learn: Preparing Adults for Lifelong Learning. *Lifelong Learning in Europe, 1*, 26-31.

Osler, A., & Starkey, H. (2003). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education.* London: Open University Press.

Oswaldo, A., & Santos, A. (2014). Museums in the Process of Social Change: The Role of the IBRAM. *Museum International, 253-256*, 13-17.

Penny, G. (1998). Municipal Displays: Civic Self-Promotion and the Development of German Ethnographic Museums, 1870-1914. *Social Anthropology, 6*, 157-168.

Pol, M. (2004). *Education for democratic citizenship.* Strasbourg: Council of Europe.

Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher.* New York: Teachers College Press.

Ramsey, G. (1938). *Educational Work in Museums of the US.* New York: H.W. Wilson Co.

Research Centre for Museums and Galeries. (2007). *Inspiration, identity, learning: The Value of Museums, Second Study.* University of Leicester: RCMG.

Sandell, R. (2002). *Museums, Society, Inequality.* London: Routledge.

Simpson, M. (1987). Multicultural Education and the Role of the Museum. *Journal of Education in Museums, 7,* 1-6.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage Publications.

Street, J. (2004). Learning through culture : Impact of phase 2 of Museums and Galleries Education Programme. *Journal of Education in Museums, 25,* 42-43.

Suina, J. (1994). Museum Multicultural Education for Young Learners. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 263-267). London: Routledge.

Tait, S. (2008). *Can Museums be a Potent Force in Social and Urban Regeneration?* London: Joseph Rowntree Foundation.

Talboys, G. (2011). *Museum Educator's Handbook.* Surrey: Ashgate Publishing Ltd.

Tarrow, S. (1995). The Europeanisation of Politics: Reflections from a Social Movement Perspective. *West European Politics, 18*(2), 223-251.

The Swann Report: Education For All. (1985). London: Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Her Majesty's Stationery Office. Retrieved December 3, 2014, from http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html

Thomson, J. M. (Ed.). (1992). *Manual of Curatorship: A Guide to Museum Practice.* London: Butterworth-Heinmann Ltd.

Unwin, J. (2008). Heritage Learning : Addressing Contemporary Social Evils. *Journal of education in Museums, 29,* 4-9.

WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.*

Weitzman, E., & Miles, M. (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis.* London: The SAGE Publications.

Wittlin, A. (1951). Social Value of Museum Education in the US. *Journal of Education, 83,* 247.

Yin, R. (1984). *Case Study research. Design and methods.* California: The SAGE Publications.

Youtz, P. (1937). Progressive Education in the Brooklyn Museum. *Progressive Education, 14,* 536.

Bibliographie grecque

Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Alkistis. (1996). *Musées et écoles, dinosaures et poteries.* Athènes: Ellinika Grammata.

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1994). Το εκπαιδευτικό έργο των λαογραφικών μουσείων μέσα στο πλαίσιο της Ευρώπης των λαών. *Πρακτικά Α' Συνάντησης Λαογραφικών Μουσείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Ο ρόλος των λαογραφικών μουσείων στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης,* 303-308. Αθήνα : Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας.

Antzoulatou-Retsila, E. (1994). La mission éducative des musées d'art populaire dans l'Europe des peuples. *Actes de la première rencontre des musées d'art populaire des pays de l'UE : Le rôle des musées d'art populaire dans l'Europe des peuples* (pp. 303-308). Athènes: Institut grec de muséologie laographique.

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1997). Μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες: διαπιστώσεις, επισημάνσεις. Στο: Μ. Βελλιώτη-Γεωργοπούλου-Ε.Ι. Τουντασάκη (επιμ.) *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές*, 81-87. Αθήνα: Gutemberg.

Antzoulatou-Retsila, E. (1997). Programmes éducatifs muséaux destinés aux personnes en situation de handicap : conclusions et indications. Dans M. Velioti-Georgopoulou & E.I. Toundassaki (Éd.), *Musées et personnes en situation de handicap : expériences et perspectives* (pp. 81-87). Athènes : Gutenberg.

Αριστοτέλης (χ.χ.). *Πολιτικά.* Αθήνα: Εκδόσεις Νομικής Βιβλιοθήκης.

Aristote. (s.d.). *Politique.* Athènes : Éditions Bibliothèque de Droit.

Βαφιαδάκη, Α., Κόνστα, Κ. & Μουσιώνη, Λ. (2004). Μουσεία και διαπολιτισμικότητα. http://www.equal-greece.gr/p_details.asp?s_id=12&aa=16 (προσπελάστηκε στις 30 Νοεμβρίου 2011).

Vafiadaki, A., Konsta, K. & Mousioni, L. (2004). *Musées et interculturalité.* Consulté le 30 novembre 2011, sur Equal-DREAM : http://www.equal-greece.gr/p_details.asp?s_id=12&aa=16

Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 42*, 7-22.

Vemi, V. (2006). Formation muséopédagogique des enseignants : condition pour une "langue" commune entre musée et école. *Pedagogiki Epitheorisi, 42*, 7-22.

Βλαστού, Π. (2010). *Διαπολιτισμικό μουσειακό πρόγραμμα στο μουσείο Τσαλαπάτα* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Vlastou, P. (2010). *Programme éducatif interculturel au Musée Tsalapata* (mémoire de fin d'année non publié). Université de Thessalie, Département des Sciences de l'Éducation.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, 45-56. Αθήνα: Gutenberg.

Georgogiannis, P. (1997). Modèles d'éducation pour les enfants issus de l'immigration : Propositions pour les pays balkaniques. Dans P. Georgogiannis (Éd.), *Questions en éducation interculturelle* (pp. 45-56). Athènes: Gutenberg.

Γκαζή, Α. (2004). Μουσείο για τον 21ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας, 1*, 3-12.

Gazi, A. (2004). Musée pour le 21ème siècle. *Tetradia Mouseiologias, 1*, 3-12.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gotovos, A. (2002). *Éducation et altérité. Les enjeux de la pédagogie interculturelle.* Athènes: Metehmio.

Γκότσης, Σ. (επιμ.). (1996). *Ο πολιτισμός ως μέσον κοινωνικής ένταξης - μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: ΥΠΠΟ, Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Gkotsis, S. (Éd.). (1996). *Le patrimoine comme moyen d'inclusion sociale - Une approche interculturelle.* Athènes: Ministère de la Culture, Département des Projets éducatifs.

Γκότσης, Σ. (2011). «Εμείς» και οι «άλλοι» στη μουσειακή εκπαίδευση: αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητα μέσα από παραδείγματα ελληνικών μουσείων. Πρακτικά Συνεδρίου *Η άνοιξη των μουσείων. Συνάντηση για τα μουσειακά προγράμματα και τη μουσειακή Αγωγή*, Στο: Γαβριλάκη, Ε. (επιμ.), *Η άνοιξη των μουσείων: Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*, 55-66. Ρέθυμνο: ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.

Gkotsis, S. (2011). "Nous" et les "Autres" dans l'éducation muséale : référence aux versions de l'interculturel à travers des exemples des pratiques grecques. Dans I. Gavrilaki (Éd.), *Le printemps des musées : Rencontre pour les programmes éducatifs et l'éducation muséale* (pp. 55-66). Réthymnon: KE' Eforia Proistorikon ké Klasikon Archéotiton.

Γκότσης, Σ. & Βοσνίδης, Π. (2011). Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις για όλους: από τη θεωρία στην πράξη, *Ilissia, 7-8*, 63-71.

Gkotsis, S., & Vosnidis, P. (2011). Actions éducatives muséales pour tous : de la théorie en pratique. *Ilissia, 7-8*, 63-71.

Γκότσης, Σ., Κύρδη, Σ., Τσιτούρη, Α. & Βοκοτόπουλος, Λ. (1994). Μουσείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *4ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο»,* Ιωάννινα 2-3/12/1994, Ιωάννινα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Ελληνικό Τμήμα ICOM.

Gkotsis, S., Kyrdi, S., Tsitouri, A., & Vokotopoulos, L. (1994). Musée et éducation interculturelle. *4ème Seminaire "Musée-Ecole"*. Ioannina: Ministère de l'Éducation, Ministère de la Culture, ICOM Grèce.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Dalkos, G. (2000). *École et musée.* Athènes: Ekdoseis Kastanioti.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. (1996). Τι σημαίνει να είσαι πολίτης; "Λόγοι" μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ιδιότητα του πολίτη Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: διαστάσεις δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, 1-11. Αθήνα: Βάνιας.

Deligianni-Kouimtzi, V. (1996). Qu'est-ce que veut dire "être citoyen"? Discours des futurs enseignants sur la citoyenneté. Dans V. Deligianni-Kouimtzi (Éd.), *Femmes et citoyenneté : dimensions de démocratie et d'égalité des genres à la formation des enseignants.* (pp. 1-11). Athènes: Vanias.

Δουλγερίδης, Μ.Β. (2006). *Το μουσείον. Τόπος εν ω καλλιεργούνται τα γράμματα και αι τέχναι*, Αθήνα: Εκδόσεις Αγγελάκη.

Doulgeridis, M.V. (2006). *Le musée. Le lieu où sont développés les arts.* Athènes: Aggelaki.

Ζαφειράκου, Α. (επιμ.) (2000). *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Zafeirakou, A. (Éd) (2000). *Musées et Écoles : dialoque et collaborations, représentations et pratiques.* Athènes: Typothito-Giorgos Dardanos.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.

Kakourou-Chroni, G. (2005). *Musée - École : Deux portes face à face à la connaissance.* Athènes: Pataki.

Καλεσοπούλου, Δ. (1999). Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση στα προγράμματα προσέγγισης, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, *73*, 69-74.

Kalesopoulou, D. (1999). Dialogue ouvert avec la communauté : Une proposition grecque aux programmes d'approche. *Archéologie et Arts, 73*, 69-74.

Καλεσοπούλου, Δ. (2007). Παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος «Ταξιδεύουμε…στους πολιτισμούς», *Γέφυρες, 35*, 48-49.

Kalesopoulou, D. (2007). Présentation du programme éducatif "Voyageons...dans les civilisations". *Gefyres, 35*, 48-49.

Καλοφορίδης, Β. (2012). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, *e-Journal Επιστήμης και Τεχνολογίας (e-JST), 7(5)*, 69-77.

Kaloforidis, V. (2012). Le rôle éducatif du musée dans le contexte social et culturel contemporain. *e-Journal of Science and Technology (e-JST), 7*(5), 69-77.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1985). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού: Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Kalouri-Antonopoulou, O. (1985). *L'éducation artistique de l'enfant : Formes de créativité esthétique dans la bibliothèque pour enfants et dans le musée.* Athènes : Diptycho.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. & Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kalouri-Antonopoulou, O. & Kassaris, C. (1988). *Le musée en tant que dispositif d'art et éducation*. Athènes : Kastaniotis.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2000). *Η μάθηση μέσω της τέχνης*. Αθήνα: Έλλην.

Kalouri-Antonopoulou, O. (2000). *Éducation via art.* Athènes: Ellin.

Κανάρη, Χ. & Βέμη, Β. (2008). Μουσειακή αγωγή και εκπαιδευτικό υλικό μουσείων: μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγής διδακτικού υλικού*, 332-349, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Kanari, H., & Vemi, V. (2008). Éducation muséale et outils pédagogiques des musées : une étude aux enseignants du primaire de Magnésie. Dans C. Stavridou, M. Solomonidou, & M. Paparoussi (Éds.), *Encourageons l'apprentissage : recherche au sein des environnements d'apprentissage contemporains et production d'outils pédagogiques* (pp. 332-349). Volos: Université de Volos, Département d'Éducation Primaire.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.) (2008) *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, 151-173. Αθήνα: Παπαζήση.

Karakatsani, D. (2008). Le rôle de l'enseignant dans le cade de l'éducation civique et politique. Professionnalisme, auto-évolution et stratégies d'apprentissage. Dans S. Balias (Éd.), *Citoyen actif et éducation* (pp. 151-173). Athènes: Papazisi.

Καραλής Θ. & Μπάλιας Στ. (2007). Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών, 50,* 143-161.

Karalis, T., & Balias, S. (2007). Citoyenneté et éducation tout au long de la vie dans les sociétés contemporaines. *To Vima des Sciences Sociales, 50,* 143-161.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι». Η πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Kontogiannopoulou-Polydoridi, G. (2005). *La démocratie, le citoyen et les « autres ». Familiarisation culturelle de l'éducation sociale et civique.* Athènes: Gutenberg.

Κοντογιώργης, Γ.Δ. (2003) *Πολίτης και πόλις: έννοια και τυπολογία της «πολιτειότητας»*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kontogiorgis, G. D. (2003). *Citoyen et cité : concept et typologie de la citoyenneté.* Athènes: Papazisi.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2008). Ο ρόλος του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.) (2008) *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, 151-173. Αθήνα: Παπαζήση.

Kostoula-Makraki, N. (2008). L'importance et le rôle du citoyen actif dans une éducation au développement durable. Dans S. Balias (Éd.), *Citoyen actif et éducation* (pp. 98-122). Athènes: Papazisi.

Μαμούρα, Μ. (2005). Το μουσείο και η διδακτική της ιστορίας: ιστορική αναδρομή και σύγχρονες τάσεις, *Τα Εκπαιδευτικά, 75-76*, 61-76.

Mamoura, M. (2005). Le musée et la didactique de l'histoire : histoire et tendances modernes. *Ta ekpaideutika, 75-76*, 61-76.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2014). Η διαπολιτισμική διάσταση στη μουσειακή εκπαίδευση. Στο: Δ.Κ. Μαυροσκούφης, Ε. Μυρογιάννη, Σ. Γρόσδος, & Δ. Σεϊτανίδου (επιμ.) *Το μουσείο ήταν τέλειο! Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολείων σε μουσεία. Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, 8-12. Αθήνα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΥΠΕΠΘ.

Mavroskoufis, D. K. (2014). La dimension interculturelle dans l'éducation muséale. Dans E. Myrogianni, S. Grosdos, & D. Seïtanidou (Éds.), *Le musée était parfait ! Programmes interculturels des musées dans les écoles. Guide de programmes éducatifs* (pp. 8-12). Athènes: Université Aristote de Théssalonique et Ministère de l'Éducation.

Μούλιου, Μ. (1999). Από την ιστορία της Αρχαιολογικής επιστήμης στην ανάγνωση μουσειακών εκθέσεων του παρελθόντος. *Αρχαιολογία και τέχνες 73*, 53-58.

Mouliou, M. (1999). De l'histoire de la science archéologique à la lecture des expositions muséologiques du passé. *Archéologie et Arts, 73*, 53-58.

Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου, *Τετράδια Μουσειολογίας, 2*, 7-19.

Mouliou, M. (2005). Musées : des lieux pour la compréhension du monde. *Tetradia Mouseiologias, 2,* 9-17.

Μπάλιας, Σ. (επιμ.) (2008). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Balias, S. (2008). *Citoyen actif et éducation.* Athènes: Papazisi.

Μπαττίνου, Ζ. (2011). Εκπαιδευτικά διαπολιτισμικά προγράμματα στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος. www.jewishmuseum.gr/dyncontent/.../intercultural_programs_2011.pdf (προσπελάστηκε στις 2 Απριλίου 2015).

Mpattinou, Z. (2011). *Programmes éducatifs interculturels du Musée Juif de Grèce.* Récupéré sur Musée Juif de Grèce. Consulté le 2 avril 2015, sur www.jewishmuseum.gr/dyncontent/.../intercultural_programs_2011.pdf

Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για τα εμποδιζόμενα άτομα. Στο: Ν. Νικονάνου (επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα,* 129-147. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Mpounia, A. (2015). Approcher différentes communautés : Actions d'inclusion sociale, d'éducation interculturelle et d'accessibilité des personnes encombrées. Dans N. Nikonanou, A. Mpounia, A. Filippoupoliti, A. Chourmouziadi, & N. Giannoutsou, *Apprentissage muséal et expérience au 21ème siècle* (pp. 129-147). Athènes: Syndesmos Ellinikon Akadimaïkon Vivliothikon.

Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης Μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,* 115-128. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nakou, E. (2002). Le fond épistémologique de la relation musée-éducation-histoire. Dans G. Kokkinos, & E. Alexaki (Éds.), *Approches interdisciplinaires en éducation muséale* (pp. 115-128). Athènes: Metaichmio.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nikolaou, G. (2005). *Didactique interculturelle : le nouveau contexte. Principes fondamentaux.* Athènes: Ellinika grammata.

Νικολάου, Σ.Μ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της Εκπαίδευσης. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*», 13-14 Μαΐου 2006, 445-454. Αθήνα: Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής.

Nikolaou, S.M. (2006). De la citoyenneté à la citoyenneté européenne dans la cité démocratique - Le rôle de l'éducation. *Actes du 3ème colloque grec de l'institut de pédagogie appliquée et d'éducation "Pensée critique, créative et dialectique en éducation"* (pp. 445-454). Athènes: Institut de pédagogie appliquée.

Νικονάνου, Ν. (2007). Μουσειοπαιδαγωγική. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της παιδαγωγικής*, 457-460. Αθήνα : Αφοί Κυριακίδη.

Nikonanou, N. (2007). La muséopédagogie. Dans P. Xochelis (Éd.), *Dictionnaire de la pédagogie* (pp. 457-460). Athènes: Afoi Kyriakidi.

Νικονάνου, Ν. (2010). Προσεγγίζοντας το 'Άλλο' μέσα στο μουσείο. Μουσεία τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών», *Τετράδια Μουσειολογίας, 7,* 62-66.

Nikonanou, N. (2010). Approcher l'Autre dans le musée. Les musées d'art, l'interculturel et l'apprentissage des langues étrangères. *Tetradia Mouseiologias, 7,* 62-66.

Νικονάνου, Ν. (2013). Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Πατάκη.

Nikonanou, N. (2013). Mouseiopédagogiki : de la théorie à la pratique. Athènes : Pataki.

Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Xochelis, P. (Éd.). (2007). *Dictionnaire de la pédagogie.* Athènes: Afoi Kyriakidi.

Παπαϊωάννου, Γ. (2007). Μουσείο και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικά προγράμματα, ο ρόλος του Μουσείου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού: προκλήσεις και ερευνητικές δράσεις'. *Πρακτικά του Α΄ Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007. (έκδοση σε CD-ROM)

Papaïoannou, G. (2007). Musée et éducation primaire, programmes éducatifs, le rôle du musée, le rôle de l'enseignant : enjeux et recherches-actions. *Colloque "Éducation primaire et enjeux de notre ère"*. Ioannina: Université d'Ioannina. (CD-ROM)

Πετρινιώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Petrinioti, X. (1993). *L'immigration vers la Grèce.* Athènes: Oddisseas.

Smith, A. D. (2000). *Identité nationale.* Athènes : Odysseas.

Smith, A. D. (2000). *Εθνική ταυτότητα.* Μτφρ. Πέππα, Ε. Αθήνα: Οδυσσέας.

Σταμέλος, Γ. (2007). Κατανοώντας τις δυσκολίες υλοποίησης των διεθνών αποφάσεων για την προστασία των πολιτισμικών διαφορών: θεωρητικά διλήμματα και πολιτικά διακυβεύματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9,* 107-129.

Stamelos, G. (2007). Comprendre les difficultés de mise en place des décisions internationales pour la protection de des différences culturelles : dilemmes théoriques et enjeux politiques, *Inspection éducative internationale et comparative, 9,* 107-129.

Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διδακτορική διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: από το σχεδιασμό στην υλοποίηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stamelos, G., & Dakopoulou, A. (2007). *La thèse en sciences sociales : de la planification à la réalisation.* Athènes: Metaihmio.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002). *Διαθεματικό πρόγρμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*. Αθήνα.

ministère de l'Éducation nationale et des Cultes. (2002). *Programme interdisciplinaire commun d'études (DEPPS).* Athènes.

Φακιολά, Μ., (2002). Εκπαιδευτικές Δράσεις της Διεύθυνσης Λαϊκού Πολιτισμού. Στο: *Μουσείο και Σχολείο*, 6° Περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002, 80-82, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ICOM.

Fakiola, M. (2002). Activités éducatives du Département de culture populaire. *6ème seminaire Musée-Ecole* (pp. 80-82). Kavala 20-22 septembre 2002, Athènes : Ministère de l'Éducation, Ministère de la Culture, ICOM Grèce.

Φίγγου, Ε. & Σουρβίνου, Μ.-Ν. (2013). Μετανάστευση και «ιδιότητα του πολίτη» στην Ελλάδα: Ομάδες εστίασης νέων συζητούν για το νέο μεταναστευτικό νόμο. *Ι' Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.,* 419-445. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Figgou, E., & Sourvinou, M.-N. (2013). Immigration et citoyenneté en Grèce : Les jeunes échangent autour de la nouvelle loi sur l'immigration. *Dixième annuaire scientifique du département de psychologie de l'Université Aristote de Théssalonique* (pp. 419-445). Théssalonique: Université Aristote de Théssalonique.

Χριστόπουλος, Δ. (2005). Οι μετανάστες στην ελληνική πολιτική κοινότητα. Στο: Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, 174-204. Αθήνα: Κριτική.

Christopoulos, D. (2004). Les immigrants dans la communauté politique grecque. Dans M. Pavlou & D. Christopoulos (Éd.) *La Grèce de l'immigration : participation sociale, droits et citoyenneté* (pp. 174-204). Athènes: Kritiki.

Χριστοπούλου, Ε., Φλώρου, Δ. & Στεφανόπουλος, Ν. (2008). Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη: Εφαρμογές στο βιβλίο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της Ε' Δημοτικού, *4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*. 12-14/12/ 2008 Ναύπλιο. http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/4oSynedrioPEEKPE/program .htm (προσπελάστηκε στις 4 Μαρτίου 2012).

Christopoulou, E., Florou, D., & Stefanopoulos, N. (2008). Éducation au développement durable et éducation à la citoyenneté : Applications dans le livre de l'éducation sociale et civique de la 5ème. *4ème Colloque PEEKPE*. 12-14/12/2008 Nauplie. Consulté le 4 mars 2012, sur http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/4oSynedrioPEEKPE/progra m.htm

Χρυσουλάκη, Σ. (1993). Η ενημέρωση του πολίτη σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς ως μέσο προστασίας των μνημείων. *Πρακτικά Συνεδρίου: Ο κοινωνικός ρόλος των μουσείων.* 1-2/12/1993. Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

Chryssoulaki, S. (1993). La formation du citoyen aux sujets du patrimoine culturel comme moyen de protection des monuments. *Actes du Colloque « Le rôle social des musées »*.1-2/12/1993. Thessalonique: Musée des techniques de Thessalonique.

Sitographie

Camp des Milles	http://www.campdesmilles.org
Conseil de l'Europe	https://wcd.coe.int
Eurostat	http://ec.europa.eu/eurostat
European Social Survey (ESS)	http://www.europeansocialsurvey.org
Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme (HCDH)	http://www.ohchr.org
Conseil International des Musées (ICOM)	http://www.icom-musees.fr
Legifrance (Service public de la diffusion du droit)	https://www.legifrance.gouv.fr
Ministère de la Culture et de la Communication	http://www.culturecommunication.gouv.fr
ministère de l'Éducation nationale	http://www.education.gouv.fr
Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme	http://www.mahj.org
Musée de l'Histoire de l'Immigration	http://www.histoire-immigration.fr
Musée du Quai Branly	http://www.quaibranly.fr
Musée Grec des Enfants	http://www.hcm.gr
Nations Unies	http://www.un.org/fr
Tate Britain Galleries	http://www.tate.org.uk
Union européenne	http://europa.eu

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, 15, 39, 40, 41, 47, 67, 108, 349, 354
Adler, 90
Adotevi, 361
Aidar, 110
Alami, 135
Alkistis, 23, 78, 80, 83, 113, 119
Allard, 77, 78, 79, 81, 83
Altıntaş, 97, 120
Amselle, 267
Anderson, 63, 110, 323
André, 214, 339, 422
Angermüller, 146
Antzoulatou-Retsila, 78, 117
Ariely, 32
Aristote, 27
Atkinson, 50
Audigier, 14, 15, 22, 23, 28, 34, 35, 36, 45, 49, 51, 57, 58, 127, 167, 194, 200, 267, 334, 338, 346, 353, 358

B

Bäckman, 34, 42, 47, 49, 50, 52
Baldwin, 90
Balias, 21, 28, 35, 56, 388, 389
Ballé, 63, 64, 65, 66, 70
Bandura, 158, 166
Bazin, 68
Benharkate, 168, 169, 171, 176, 198, 401
Bennet, 108
Bézille, 83
Bhola, 83
Bîrzéa, 52, 125, 350
Blinkhorn, 71
Bodo, 103, 119
Bordeaux, 80
Boubaker, 30, 47
Boumankhar, 76, 98, 108
Bourdieu, 73, 75, 77
Brett, 110
Brougère, 83
Brubaker, 32
Buffet, 23, 76
Bulduk, 97, 120

C

Cachia, 101
Caftantzoglou, 66, 71, 72, 115, 346
Cahan, 97
Caillet, 67, 68, 74, 75, 83, 88, 91, 103, 119
Cardin, 14, 410
Cardon, 142, 160
Castellano, 120
Chapoulie, 142
Charalampopoulou, 23, 127
Charlot, 50
Chaumier, 23, 62, 64, 65, 66, 67, 74, 79, 80, 83, 84, 87, 343
Chiovatto, 110
Chouraqui, 112
Christopoulos, 32

Christopoulou, 52
Chryssoulaki, 76, 91
Cohen, 87, 88, 138, 139, 148, 154
Collerette, 136
Coppey, 84, 88
Cornwall, 38
Costa-Lascoux, 30
Couëdel, 51, 80
Couloubaritsis, 22, 52, 55, 56
Crahay, 166
Crick, 52
Cuche, 36

D

Dakopoulou, 138, 392
Dalkos, 78
Darras, 83
de Ketele, 134, 137, 145, 166
de Lescure, 164
de Varine, 67, 68
Dean, 82, 89, 91, 165
Degain, 168, 169, 171, 176, 198, 401
Deligianni-Kouimtzi, 33
Delors, 21, 39
Deneuve, 339, 422
Deronzier, 23
Desai, 98
Desanti, 142, 160
Deslauriers, 136, 163
Desmet, 134, 412
Desvallées, 68, 79
Dewey, 46, 52, 77, 90, 125, 165, 171, 249, 347
Dias, 31, 75
Diduck, 24, 50
Dierking, 77, 78
Doulgeridis, 62
Douzant-Rosenfeld, 22
Dreyfuss, 271, 283, 286, 292, 295, 296, 298
Dufour, 40
Dufresne-Tassé, 168
Duncan, 108
Dupaigne, 75, 76, 88
Dupeyrix, 28
Duranthon, 112

E

Edson, 82, 89, 91, 165
Eidelman, 2, 84, 207, 209
Eraut, 83
Ethier, 14, 410

F

Fabre, 56
Fakiola, 114
Falk, 77, 78
Figgou, 32, 34
Fillion, 31, 52
Flavier, 45, 348
Flicoteaux, 128
Floch, 37
Fontal, 82, 89, 105, 106, 108, 119
Forster-Hahn, 88
Fortin-Debart, 88, 184
Forum européen de la Jeunesse, 35

G

Galichet, 28, 30
Gardner, 57, 317
Gasse, 84, 85
Gaventa, 38
Gay, 22
Gazi, 74, 84, 128
Georgogiannis, 118
Gibbs, 103, 117, 119
Gibson, 32
Given, 137
Gkotsis, 113, 115, 117, 118
Goepper, 87, 101
Golding, 99, 108, 119, 120
Goodacre, 90
Gotovos, 330
Gould, 90
Grasse, 75
Greenwood, 86
Gutwirth, 75, 76, 88

H

Habermas, 36, 37
Hadji, 129, 133
Hall, 95, 100, 253
Hamilton, 32
Hansen, 76, 77, 84, 90, 220
Harisson, 100
Heimberg, 22, 46, 48
Hein, 65, 77, 78, 90
Henson, 110, 119
Heraud, 199
Heumann-Gurian, 76, 90
Hill, 94
Höge, 110, 119
Hooper-Greenhill, 13, 77, 78, 81, 338, 353, 354
Houssaye, 46, 347
Huberman, 133, 159, 161, 163, 170, 401

I

Inglis, 19, 23, 34
Inoue, 98, 119

J

Jacobi, 84
Jamet, 21
Janner-Raimondi, 37, 41, 50, 56, 57, 221, 338, 348
Jaumain, 90
Jeudy, 67, 344
Joutet, 37, 338
Juanola, 82, 89, 105, 106, 108, 119

K

Kakourou-Chroni, 65, 109, 114, 345
Kalesopoulou, 115, 178
Kaloforidis, 118
Kalouri-Antonopoulou, 78
Kanari, 117
Karakatsani, 42, 54, 125, 350
Karalis, 56
Karp, 97
Karsenti, 141
Kerlan, 21
Kerzil, 40

Khan, 98
Kindler, 83
Kocur, 97
Kohlberg, 175
Kohn, 142, 143, 164, 172, 173
Kontogiannopoulou-Polydoridi, 22
Kontogiorgis, 42
Korenchy-Misz, 75, 89, 103, 107, 119
Kostoula-Makraki, 22, 38, 42, 50, 89, 348
Krebs, 75
Kymlicka, 35

L

Lac, 84
Lahaye, 134, 412
Lamoureux, 36
Lampert, 215
Lauret, 103, 119, 253
Lavine, 97
Le Gal, 44, 45
Lebon, 164
Lefebvre, 78, 168
Legardez, 22, 51, 343
Leleux, 38
Lelièvre, 57
Lenoir, 21, 37, 38
Léveillé, 77
Lidén, 102, 119
Lincoln, 134
Llobet, 84, 102, 119
Lord, 167, 169, 170, 171, 198, 401
Louvet, 339, 422
Luca, 77
Lucas, 73, 77
Lundgaard, 110, 119

M

Mairesse, 61, 62, 63, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 79, 128
Mamoura, 81
Manion, 138, 139, 154
Mansilla, 57
Mariani-Ducray, 102
Marshall, 34, 35, 38, 138
Martineau, 87
Mavroskoufis, 117, 119
Mazé, 65, 70, 345
McAndrew, 41, 48, 253
Merleau-Ponty, 87, 88
Mertens, 146
Meunier, 14, 42, 108, 119, 127, 410
Miles, 113, 133, 159, 161, 162, 163, 170, 401
Mironneau, 101, 112
Montpetit, 13, 23, 81, 90, 91, 97, 129, 153, 201, 338, 341, 354
Morin, 104, 194
Mortimore, 125, 166, 350
Mougniotte, 51, 52, 56, 57
Mouliou, 71
Mpattinou, 116
Mpounia, 84, 114, 117, 118
Mucchielli, 132, 137, 154, 157, 161, 162, 163, 216

N

Nakou, 117
Nègre, 142, 143, 164, 172, 173
Newsom, 77
Nicolas, 37, 217, 338
Nieto, 94
Nikolaou, 20, 42, 46, 49, 52, 323
Nikonanou, 61, 78, 80, 118, 185, 224, 249, 271, 300, 301, 343, 346, 348
Nique, 57
Nixon, 95
Nuissl, 56

O

O'Shea, 34, 35, 36, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 170, 176, 337
Orellana Rivera, 23
Orlando, 99
Osler, 42
Ostini, 57
Oswaldo, 76

P

Pagé, 36
Paillé, 132, 154, 157, 162, 163, 216
Pain, 83
Papaïoannou, 80
Papakonstantinou, 22
Papataxiarchis, 71, 72
Paquay, 133, 166
Penny, 108
Peretz, 135
Perrenoud, 51
Petrinioti, 20
Poizat, 85
Pol, 35, 354
Popkewitz, 57
Potvin, 78
Poulot, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 76
Pourtois, 94, 134, 137, 157, 412
Prat-Carrabin, 260

Q

Querinjean, 89, 107, 119

R

Ramsey, 77
Rebérioux, 69
Rebetez, 79, 88, 89
Reveaud, 23
Rey, 65
Rivière, 64, 68, 74, 90, 91, 242
Roegiers, 137
Rossman, 138
Rouden, 189

S

Sandell, 75
Sani, 103, 119
Sansoni, 74
Santos, 76
Savoie-Zajc, 138, 141
Schnapper, 12, 27, 28, 29, 47
Schütz, 158
Silver, 77
Simonneaux, 22, 51, 343

Simpson, 95, 96, 97, 117, 119
Smith, 65
Sotiriou, 71
Soulier, 14, 108, 119, 127
Sourvinou, 32, 34, 392
Spinoza, 15, 411
Stake, 136
Stamelos, 22, 138
Starkey, 42
Street, 99, 119, 351
Suina, 97, 119
Szpakowski, 86

T

Tait, 100
Talboys, 78
Tarrow, 37
Temime, 20
Thomas, 98
Thomson, 68
Toundassaki, 66, 71, 72, 115, 346
Trafford, 34, 42, 47, 49, 50, 52
Tremblay, 26
Trudel, 78

U

Unwin, 76, 91

V

Vafiadaki, 115, 118
Valle Flórez, 82, 83, 104, 105, 108, 119, 120
Van der Maren, 163
Vandenberghe, 166
Veillette, 80
Vemi, 117, 388
Veremis, 71
Villanueva, 84, 102, 119
Vinsonneau, 40
Vlastou, 118
Vosnidis, 117
Vygotski, 291, 315

W

Weber, 132
Weitzman, 162
Wieviorka, 187
Wittlin, 77

X

Xochelis, 61, 84, 391
Xypas, 21, 29, 30, 37, 39, 42, 54

Y

Yin, 136, 162
Youtz, 77

Z

Zafeirakou, 78

Table des Illustrations

Liste des Encadrés

Encadré 1 : Objectifs du programme de l'ECD fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens (source : Conseil de l'Europe, 2003, p. 10) 44
Encadré 2 : Les catégories correspondant à la première question de recherche (Q1) 170
Encadré 3 : Les hypothèses de travail 335

Liste des Figures

Figure 1 : Le concept de la citoyenneté 136
Figure 2 : Les trois piliers de l'analyse 159
Figure 3 : Le protocole d'analyse pour la deuxième question de recherche 174
Figure 4 : Droits et devoirs 176
Figure 5 : Participation 177
Figure 6 : Valorisation de la diversité 179

Liste des Tableaux

Tableau 1: Méthodes de collecte de données 138
Tableau 2 : Axes thématiques de l'entretien 141
Tableau 3 : Services éducatifs des musées et tutelles 151
Tableau 4 : La diversité au sein des musées 152
Tableau 5 : Les étapes de l'analyse qualitative (Huberman & Miles, 2003) 159
Tableau 6 : Catégories de bénéfices selon Degain et Benharkate (2009) 168
Tableau 7 : Catégories d'effets selon Lord (2008) 169
Tableau 8 : Catégories d'objectifs MHI (professionnelles du musée) 186
Tableau 9 : Catégories d'objectifs MHI (enseignantes) 191
Tableau 10 : Catégories d'objectifs MQB (professionnelles du musée) 227
Tableau 11 : Catégories d'objectifs MQB (enseignants) 229
Tableau 12 : Catégories d'objectifs MAHJ (professionnelles du musée) 274
Tableau 13 : Catégories d'objectifs MAHJ (enseignantes) 279
Tableau 14 : Catégories d'objectifs MGE (professionnelles du musée) 306
Tableau 15 : Catégories d'objectifs MGE (enseignante) 307