

## **APPRENDRE À VISITER, VISITER POUR APPRENDRE ?**

Florence Bertot  
Conseillère pédagogique, Villeneuve d'Ascq

« Ah ! non ! nous devons déjà apprendre suffisamment de choses ennuyeuses et indispensables à nos pauvres élèves : la table de multiplication, la règle de trois, l'accord des participes... ; s'il faut encore les conduire dans les Musées et leur demander de reconnaître tout ce qui s'y entasse, les ennuyer avec de telles leçons supplémentaires !... Non, non, laissez-nous tranquilles avec ces visites de galeries et permettez à nos enfants de jouer et de s'épanouir en liberté<sup>1</sup> ». Cette phrase est prononcée par une enseignante, en 1954, réagissant à la proposition qui lui était faite de visiter un musée dans le cadre scolaire.

Presque soixante années ont passé et les temps ont bien changé. Les enseignants sont aujourd'hui demandeurs de visites muséales. École et musée sont devenus au fil du temps des lieux complémentaires d'apprentissages et de culture. Tous les projets d'école, ou presque, inscrivent à leur calendrier une ou plusieurs sorties culturelles. Musée d'art, musée d'histoire, musée d'histoire naturelle, ferme pédagogique, musée scientifique permettent aux enseignants de sortir les élèves de la classe et de leur faire rencontrer d'autres lieux de savoirs. Illustrer, questionner, enrichir les apprentissages mis en œuvre en classe sont des objectifs aux visites muséales. Ce sera le cœur de cet article. Il se développe autour de deux temps. J'interrogerai d'abord l'institution, dans son rapport à la visite muséale. Qu'en dit-elle, à qui, et depuis quand ? La réflexion portera ensuite sur la manière dont les enseignants

---

1. Extrait du livre de Cora Cohen, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, L'Harmattan, 2002, p. 39.

s'emparent de ces lieux de savoirs. Une expérience concrète viendra illustrer les questions qui se posent lorsque enseignants et partenaires se rencontrent.

## 1. DU CÔTÉ DE L'INSTITUTION

### 1.1 Rapide historique

Il est difficile de situer de manière précise les premières rencontres entre école et musée. Il existe peu de traces écrites. Néanmoins, ce sont les années 40 qui marquent réellement l'amorce d'une réflexion sur ce thème<sup>2</sup>.

Si faire l'historique de la relation école/musée relèverait d'un autre article, il est néanmoins nécessaire de garder à l'esprit que ce sont les années 90 qui ont vu reflourir toute une série de circulaires incitant les enseignants à utiliser les musées. Un peu éloignée de nous mais novatrice à l'époque, la circulaire du 3 mars 1993 signée d'André Legrand<sup>3</sup> encourage ainsi le jumelage entre musées et établissements scolaires dans les zones d'éducation prioritaire. Plus récemment on trouve la convention du 15 décembre 2009. Cette convention est tripartite puisqu'elle réunit le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la culture et de la communication et le département des musées nationaux avec l'objectif de favoriser le partenariat et l'enseignement de l'histoire des arts. Trois pôles sont encouragés : l'accueil des publics scolaires et la mise en place de projets éducatifs dans les musées nationaux, la production et la mise à disposition de ressources pour la classe et enfin la formation des enseignants. Plus proche encore de nous, on peut citer la date du 14 décembre 2011 qui crée le pass éducation pour tous les personnels en charge d'élèves<sup>4</sup>. Ce pass éducation offre l'entrée gratuite dans tous les musées nationaux.

Ces choix politiques s'inscrivent dans le sillage des programmes de 2008 qui créent un domaine nouveau sous l'appellation : « Pratiques artistiques et histoire des arts ». Dans ce grand domaine on retrouve les arts visuels et l'éducation musicale. Les arts visuels pour les enseignants du premier degré regroupent dorénavant les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design et les arts numériques. Le texte officiel pour les cycles 2 et 3 invite les enseignants à sortir de leur classe :

Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art, des spectacles vivants ou des films en salle de cinéma pourront être

- 
2. Faire l'historique depuis les années 40 serait trop long et n'est pas l'objet de ces pages. Pour cela, il faut se reporter à l'article d'Yves Giraud et de Cora Cohen paru dans la revue *Aster* n° 9 : « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli ». Il donne à voir très clairement les avancées, les piétinements, les reculs parfois de ce partenariat.
  3. Il enseigne à l'université de Lille avant d'exercer la fonction de recteur dans plusieurs académies françaises. Il est nommé recteur de l'académie de Limoges en 1981, puis de celle de Rennes en 1984. Il devient ensuite Directeur des lycées et collèges au ministère de l'éducation nationale en 1988, puis Directeur des écoles en 1992.
  4. Vous avez bien lu « pour tous les personnels en charge d'élèves ». Donc, pas de pass éducation pour les formateurs par exemple... ni pour les enseignants du supérieur !

découverts. Ces sorties éveillent la curiosité des élèves pour les chefs d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région<sup>5</sup>.

Les domaines scientifiques ne semblent, à priori, pas concernés : le musée, dans le texte officiel, est cité à travers sa seule dimension artistique.

## 1.2 Du texte à la pratique

Avancer que l'institution encourage les sorties serait cependant exagéré. L'encouragement est très lié à la proximité géographique comme le suggère d'ailleurs le texte officiel précédemment cité. Heureux les enseignants proches de lieux culturels car ils pourront les pratiquer de manière piétonne. Ceux qui en sont éloignés auront besoin d'aides financières. Deux grandes catégories existent. La première est municipale avec ce que l'on appelle souvent les « crédits animation », la seconde est académique avec les « aides aux projets d'école ». La proximité géographique d'un musée ne peut être toutefois un argument pédagogique suffisant. Et cela n'est pas sans incidence ni conséquence, me semble-t-il, sur les choix des écoles à travailler en partenariat avec un musée ou, plus sobrement, sur le choix de se positionner comme visiteur plus ou moins impliqué dans une exposition.

Quoi qu'il en soit, le choix de la sortie muséale relève en grande part de l'enseignant, du cycle ou de l'école. Il n'est pas rare qu'il s'articule à un projet, mais la plupart du temps celui-ci est embryonnaire. Trois raisons expliquent cette difficulté d'élaboration d'un projet. La première est celle liée aux objectifs du projet lui-même. Quelles sont les priorités pour l'école ? Faut-il intégrer ou pas le projet de classe dans le projet de cycle et dans le projet d'école ? S'il s'agit d'un projet d'école, quels choix de visites muséales et pour quelles classes ? Faut-il opter pour des visites différentes mais complémentaires ou pour la même visite étudiée à des niveaux différents ?

En conséquence, la seconde difficulté est celle de l'écriture même du projet. Les compétences d'écriture des enseignants sont convoquées dans cet exercice difficile, et elles sont forcément hétérogènes. La négociation est chronophage et les temps de concertation sont tellement nombreux et si souvent cristallisés autour de situations d'urgence que l'activité d'écriture d'un projet n'est pas une priorité, ni parfois même ressentie comme telle. Pour de nombreux enseignants, les intérêts de l'extrascolaire sont de l'ordre de l'évidence. La plupart justifient leur choix de sortie muséale par la volonté affichée, forte, d'offrir aux élèves les plus fragiles, les plus démunis, des lieux de connaissances que la famille ne peut offrir durant l'année scolaire ou pendant les vacances. Ainsi, les projets et leur financement sont reçus et lus par les équipes d'encadrement des circonscriptions plus comme des listes de besoins que comme une programmation d'activités servies par des objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

La troisième difficulté est celle liée aux contenus de l'exposition puisque beaucoup d'enseignants n'en voient que le titre, voire un rapide descriptif sur le flyer reçu à l'école. Ceci vaut pour les lieux de visite éloignés de l'école, où les

---

5. BO n° 3 du 19 juin 2008, cycle des apprentissages fondamentaux/Pratiques artistiques et histoire des arts/Éducation musicale et cycle des approfondissements/Pratiques artistiques et histoire des arts/Histoire des arts.

enseignants ne peuvent se déplacer pour prendre connaissance des contenus, des modes d'organisation et d'animation. Le contact est alors téléphonique, et chacun des partenaires se projette dans la rencontre grâce à cet échange. Pour les lieux de proximité, on observe que les musées organisent de plus en plus de journées réservées aux enseignants afin qu'ils prennent connaissance des contenus de l'exposition et organisent avec les animateurs la visite projetée. Par expérience, je dois dire que, même si les enseignants sont intéressés, ils n'optent pas si souvent pour cette visite préparatoire, qui représente en effet une charge supplémentaire.

Enfin, il n'est pas inintéressant de signaler que certains enseignants retournent chaque année dans le même musée, pour la même visite. Les parents savent qu'avec tel enseignant leur enfant ira découvrir tel musée, ou qu'avec telle école, l'accent est mis sur un certain type de sorties. Cette routinisation de la sortie extrascolaire ne sera pas développée ici, mais mériterait d'être questionnée.

Que le projet de visite soit élaboré ou pas, qu'il soit de classe, de cycle ou d'école, il touche aux apprentissages. La question sous jacente est d'interroger la place des apprentissages par rapport à la sortie muséale, et plus précisément aux contenus de savoirs de l'exposition. De même peut-on interroger le musée dans sa volonté de s'inscrire dans le cadre des apprentissages délivrés par l'école ou celle d'instaurer une expérience originale rompant avec les habitudes scolaires.

Voyons cet aspect d'un peu plus près.

### 1.3 Du côté des musées

Si le ludique semble appartenir plus au musée qu'à l'école, le but n'est pas d'opposer école et musée, mais d'articuler école et musée. L'école n'est plus le seul lieu d'apprentissages et, dans le domaine du partenariat muséal, la réflexion porte, depuis quelques années maintenant, sur la scolarisation des expositions<sup>6</sup>. Ainsi, le partenariat amène la question de la connaissance mutuelle des partenaires et la nécessité de réfléchir ensemble aux contenus. Une des questions est celle de la prise en compte du déjà-là, de ce que les élèves savent déjà.

La visite d'une exposition est toujours exceptionnelle car elle sort les élèves et l'enseignant de l'univers un peu fermé de la classe. Il s'agit de proposer le plaisir de la découverte de nouveaux « mondes », d'espaces différents de pensées. Ainsi peut-on avancer que la question des contenus dans ce domaine du partenariat se pose d'entrée de jeu. À l'école, les enseignants ont des contenus d'enseignement définis par les instructions officielles. Au musée, les contenus sont de plus en plus en phase avec l'actualité, la mode, les parrainages etc. Néanmoins, 40 à 50 % du public accueilli dans les musées est un public scolaire. Le musée a donc tout intérêt à travailler avec l'école et l'école à s'emparer de cet espace différent et complémentaire. La notion de plaisir s'articule ici au rapport au savoir. Les musées cherchent en cela à répondre à la demande de construction de connaissances, et s'ils ne choisissent pas tous leur thème en fonction des programmes scolaires, une grande

---

6. Pour une étude précise et approfondie se reporter au livre de Cora Cohen, docteure en muséologie des sciences naturelles et humaines, *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée* paru en 2002 chez L'Harmattan. La partie 2 traite plus précisément de l'historique de la relation entre l'école et le musée (page 37 et suivantes).

part des expositions y puise leur origine. Les concepteurs des expositions prennent connaissance des programmes et s'appuient sur ceux-ci. Du côté de l'école comme du côté du musée, l'objectif est de rendre l'élève visiteur, actif devant un nouvel espace et acteur dans ce nouvel espace. L'enseignant va avoir à gérer ce paradoxe de faire en sorte que chaque élève soit en relation personnelle, individuelle, avec l'exposition, tout en préservant l'identité de groupe qu'est le collectif classe vivant une expérience commune. La visite au musée met en effet le doigt sur le déjà-là des élèves. D'une part les élèves peuvent avoir des connaissances sur le thème développé dans l'exposition. D'autre part, certains connaissent peut-être déjà ce que c'est qu'un musée. Or, le plus souvent, l'enseignant intègre la visite à sa séquence didactique et le fait en fonction de son projet. Comment alors gérer les savoirs avant, pendant, après l'exposition ?

Pour réfléchir à cette question, je propose de retracer l'expérience menée en 2011-2012 avec le Forum des Sciences de Villeneuve d'Ascq.

## **2. ILLUSTRATION AUTOUR DE « JE ET COMPAGNIE », UNE EXPOSITION AU FORUM DES SCIENCES DE VILLENEUVE D'ASCQ**

### **2.1 Le cadre : les acteurs du projet**

Villeneuve d'Ascq bénéficie de nombreuses structures culturelles et parmi celles-ci de plusieurs musées. Le Forum des Sciences est le musée avec lequel une quinzaine de classes maternelles de différentes circonscriptions ont accepté de s'engager dans une réflexion portant sur les modalités possibles de travail d'une part avec les partenaires du Forum, et d'autre part avec des chercheurs de l'université de Lille 3.

Le comité scientifique de ce projet comporte, de manière relativement innovante, trois catégories professionnelles : celle des professionnels du Forum, celle des chercheurs et universitaires en sciences de l'éducation (Ana Dias et Cora Cohen-Azria), en psychologie (Anne-Sophie Lassalle), et celle de l'éducation nationale (Sylvie Monin, inspectrice en charge de la mission préélémentaire au niveau académique et pour le département du Nord). C'est cette dernière qui est à l'initiative du projet d'engager des classes dans ce partenariat et qui a proposé aux circonscriptions de s'y inscrire. C'est ainsi que, dans la circonscription où j'exerce, neuf classes se sont inscrites. Certes, nous sommes aidés par la proximité géographique, mais il faut souligner que les enseignants se sont investis totalement dans tous les temps de concertation qui étaient proposés durant l'année, et ceci souvent en plus des temps de concertation à l'ordre du jour de leurs écoles respectives.

Les niveaux des classes engagées étaient les suivants<sup>7</sup> :

---

7. Les sigles pour l'école maternelle, c'est-à-dire le cycle 1 : PS pour petite section, MS pour moyenne section, GS pour grande section. La classe multi-âge est une classe dans laquelle tous les âges sont représentés, de la petite section à la grande section.  
Pour l'école élémentaire, et ici le cycle 2 : CP pour cours préparatoire, Clin pour classe d'intégration ; la Clin regroupe des élèves dont la tranche d'âge correspond ici au cycle 2.

- trois classes multi-âge,
- une classe de GS,
- deux classes de MS/GS,
- deux CP,
- une Clin d’enfants autistes.

Tous les enseignants sont expérimentés, c'est-à-dire qu'ils ont au moins 10 ans d'ancienneté. Une matinée a été organisée pendant laquelle les partenaires ont fait connaissance. L'exposition leur a été présentée et il y a eu une première réflexion sur les contenus. Des échanges ont eu lieu autour des modalités de la visite avec les élèves et les rôles de chacun pendant la visite. Nous verrons à quel point ces rôles sont importants dans le cadre d'un partenariat. Chaque enseignant était libre de construire sa propre démarche de visiteur muséal ainsi que les prolongements en classe.

## **2.2 Le cadre : l'exposition « Je et compagnie »**

L'exposition concernée par le projet s'intitule « Je et compagnie » ; ce « je » est le « je » du « moi » qui, loin d'être seul, se trouve aussi en compagnie.

L'objectif poursuivi est de mettre en évidence la nécessité de coopérer pour réussir à faire certaines tâches.

On se situe dans un musée qui affiche une volonté d'être un lieu de développement de la personnalité, d'être un lieu de socialisation. Dans l'exposition, quatre ateliers sont proposés :

- organiser une fête ;
- la photo de groupe ;
- trouver la clef ;
- la fabrication de cabane.

La place des albums est importante. Le choix en a été fait par les membres du service de documentation du Forum et les chercheurs. Chaque atelier a sa petite bibliothèque, son coin lecture. La lecture est prévue comme faisant partie de la visite. La plupart des titres sont familiers au monde de l'école et peuvent trouver une place privilégiée en étant lus avant ou après la visite selon l'objectif conféré à celle-ci. Pendant la visite, leur statut prend un caractère différent mais complémentaire. Enseignants, accompagnateurs et animateurs peuvent provoquer la rencontre avec ces albums.

Comment chacun s'est-il emparé de l'exposition et quels apprentissages dans ce partenariat ? C'est ce que nous allons voir à présent.

---

Remarque : il y a encore le niveau de classe CE1, cours élémentaire 1<sup>er</sup> année, qui appartient au cycle 2, mais ils ne faisaient pas partie de l'échantillon de classe pour ce projet.

### **3. LA VISITE, DE LA THÉORIE À UNE PREMIÈRE ANALYSE**

#### **3.1 Cadre théorique**

Pour analyser les classes en situations de visites, je me réfère à la typologie élaborée par Éric Triquet, didacticien des sciences<sup>8</sup>. Le chercheur propose de regrouper les visites selon trois catégories. Voyons-les plus précisément.

##### ***3.1.1 La visite de sensibilisation***

La « visite de sensibilisation » est programmée. L'idée est de profiter de la visite et de l'effet de dépaysement et de nouveauté, pour créer une accroche des élèves sur le thème visé. Ce type de visite a une visée d'ouverture d'apprentissages ou d'appels d'apprentissages. Il s'agit de susciter l'intérêt, d'initier le questionnement. Dans la visite de sensibilisation, les objectifs d'apprentissage sont modestes. Éric Triquet précise par ailleurs que la visite est peu guidée.

##### ***3.1.2 La visite de structuration***

À l'opposé de la précédente, la « visite de structuration » vient clore une séquence d'apprentissage. Le thème ayant été traité en classe, les objectifs ne sont pas très ambitieux. On vise ici une illustration du travail de classe, l'enseignant exploitant les spécificités du lieu. Un élargissement des connaissances est, bien sûr, toujours possible.

##### ***3.1.3 La visite d'investigation***

La « visite d'investigation » intervient au milieu d'une séquence. C'est un temps fort qui conditionne l'ensemble. On visite ici pour recueillir des données, pour mettre en relation, pour réaliser des documents. La préparation de la visite est donc importante puisqu'il y a nécessité de mettre en œuvre la méthodologie de la prise de notes, d'organiser les contenus qui permettront d'élaborer des fiches de visite par exemple. La modalité de la visite d'investigation est donc l'autonomie armée de fiches-outils.

#### **3.2 Première analyse**

La typologie proposée par Éric Triquet m'a permis d'observer et d'analyser chaque classe avec plus de facilité. Je reprends donc cette typologie et l'illustre, sachant que, dans le cadre du projet que j'expose, aucune classe n'entre dans la catégorie de la visite de structuration.

Pour ce qui concerne les partenaires du musée, les animateurs de l'exposition mettent tout en œuvre pour faire découvrir aux élèves le but de la visite. Ils interviennent d'abord collectivement pour mettre les élèves, mais aussi l'ensemble des accompagnateurs, en condition de partage du moment. Il y a un réel enjeu d'apprentissage qui est d'ailleurs verbalisé comme tel par les animateurs : « vous allez apprendre à faire des choses ensemble ». Pour le musée, l'approche est d'abord

---

8. Éric Triquet, « La relation école-musée », *Grand N*, n° 66, 1999-2000, p. 93 à 106.

ludique, et secondairement d'apprentissages. Pour l'école l'approche est prioritairement celles des apprentissages mais avec l'angle du ludique. On est ici, il me semble, dans l'articulation des regards des partenaires, chacun ayant conscience de son rôle et étant curieux du rôle de l'autre. Chacun apprend de l'autre. Les interactions entre les adultes pendant la visite sont d'ailleurs fréquentes. Elles ont lieu indistinctement entre partenaires.

### **3.2.1 La visite de sensibilisation**

Quatre des neuf classes de la circonscription se placent dans la catégorie de la visite de sensibilisation. Les enseignants ont placé la visite dans leur programmation de classe, mais sans cibler d'objectifs particuliers, sans « personnaliser » cette visite. Ils sont essentiellement dans le projet de faire découvrir un lieu à leurs élèves, un lieu nouveau, inhabituel pour la plupart d'entre eux, et un type d'activités inhabituel également. Sans nier l'importance de la thématique de la coopération, ces enseignants et leur classe se coulent dans la visite avec un investissement didactique et pédagogique très modeste.

Leur comportement pendant les ateliers est en retrait en termes d'investissements langagiers. Leur choix est de laisser les animateurs du musée prendre en charge l'ensemble des consignes et des activités. Les enseignantes suivent donc les groupes d'élèves, comme les ATSEM<sup>9</sup> et les parents présents qui accompagnent cette sortie. Pour être encore plus claire, quelqu'un qui arriverait inopinément sur le lieu d'exposition ne pourrait différencier les enseignants des parents ou des ATSEM. L'enthousiasme et la curiosité étaient même peut-être plus lisibles chez les accompagnateurs que chez les enseignants. C'est d'ailleurs là un résultat important de cette action : intéresser des parents et des ATSEM à un milieu tel qu'un musée permet non seulement d'en faire un nouveau public potentiel, mais aussi de les constituer comme relai auprès des enfants. On peut ainsi avancer l'hypothèse qu'ils peuvent devenir un lien entre le scolaire et l'extra scolaire.

Il n'y aura ni film, ni photo, ni activités transférées en classe dans les semaines suivant la visite. L'entretien mené avec les enseignants quelque temps après celle-ci confirme l'absence de prolongements pédagogiques. Pour les enseignantes, la visite n'a rien ajouté à ce qu'elles mettent en œuvre en classe en termes d'activités de coopération. Il n'y a pas eu d'emprunts d'albums ni d'exploitation particulière de ceux-ci pendant la visite.

Quels sont alors les savoirs et les apprentissages visés dans ce type de visite ? Et comme il est exclu de penser qu'il n'y en a aucun, qui apprend quoi ?

Certains parents et accompagnateurs ont, en effet, découvert un nouveau lieu et sont devenus un public potentiel. Pour les élèves, qui dit nouveau lieu dit nouvelles connaissances. Ils s'emparent d'un espace aménagé différent de la classe, où les déplacements sont différents également, où la parole est différente puisqu'ils la reçoivent d'adultes différents de leur enseignant et de leurs parents. Ainsi la rencontre avec d'autres adultes que les enseignants les encourage, les porte à l'adaptation de leur propre pratique langagière. Comprendre et écouter de nouvelles

---

9. ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles. Ce personnel spécifique au cycle 1 a un horaire partagé entre des heures d'entretien de l'école maternelle et des heures d'aide à l'encadrement des élèves sous la responsabilité de l'enseignant.

personnes et se faire comprendre par de nouvelles personnes sont deux apprentissages de l'oral importants, auxquels les élèves sont confrontés dans ce type d'activités.

Par ailleurs, chaque adulte qui encadre un groupe d'élèves a la responsabilité de lire le panneau de consigne avant de mettre les élèves en activité. Or, ces personnels ATSEM, ces parents d'élèves, tous investis d'une tâche, semblent – dans ce cas de figure qu'est la visite d'investigation – peu informés. Ils découvrent l'exposition avec les élèves. On peut penser que cela encourage un regard neuf, naïf, enthousiaste et curieux. Chacun est très attentionné à être au plus proche de l'activité et de sa découverte. Mais cette découverte en même temps que les élèves n'a guère de profondeur. Car en l'absence de projection mentale dans le lieu et dans l'activité, en l'absence de connaissance des consignes et des buts de chaque atelier, comment se projeter dans l'interaction de tutelle avec les élèves ? Comment encourager l'activité des élèves dans les ateliers « en ayant conscience » de leurs enjeux ? Ici, sortir de la classe, de l'école, prend un aspect attractif, sans gommer complètement l'idée de travail, mais celle-ci n'est pas première. Il ne s'agit pas d'une sortie pédagogique pour servir le mieux apprendre. C'est une sortie pédagogique de « loisir », sur le même mode que la visite d'une exposition que l'enfant fait en famille. Sortir est plus un appât qu'un travail, plus une attraction qu'une activité cognitive. Sans traces recueillies pendant la visite et exploitées de retour en classe, comment les enfants peuvent-ils avoir conscience de leur travail cognitif, comment peuvent-ils penser à ce qu'ils ont appris ? Ou alors il faut faire confiance aux apprentissages incidents, au rôle des expériences culturelles dans la formation de l'élève. Par ailleurs, en ce qui concerne les parents, on pourrait aussi penser que des enseignants se donnent, grâce à ces visites de type loisir, comme objectifs explicites de développer leurs pratiques culturelles.

### **3.2.2 La visite d'investigation**

Je place les autres classes dans la catégorie de la visite d'investigation. Nous sommes en maternelle, et les élèves ne sont pas armés de fiches outils. Mais ils sont dans une dynamique de travail dont la visite va renforcer les caractéristiques. En effet, les projets de chaque école portent sur la coopération, l'apprendre ensemble, le vivre ensemble. Une de ces écoles, dont les trois classes participent au projet, a fait le choix de classes multi-âge afin de développer les comportements de coopération voire de tutelle entre élèves, une autre école a pour projet la création d'une pièce théâtrale mêlant l'ensemble des élèves de l'école, et la dernière projette la création collective d'une œuvre picturale.

La visite ici constitue ici un temps fort du projet. Des apprentissages ont été mis en œuvre en classe depuis le début de l'année et les enseignants font un premier état des lieux de l'avancée des apprentissages. C'est aussi une forme d'évaluation intermédiaire dont l'objectif est de montrer aux élèves leurs progrès, de les remobiliser, et pour les enseignants de mesurer le chemin parcouru, de réajuster leurs objectifs pour les apprentissages à venir.

Pour cette visite d'investigation, un recueil de données de chaque atelier, vidéo et photos, est mis en place. Les élèves ont été préparés à la visite et savent qu'elle sera prolongée en classe avec les données enregistrées. Les accompagnateurs, qu'ils

soient ATSEM ou parents, ont également été mis au courant des contenus de l'exposition et des enjeux liés à celle-ci. Leur rôle est établi clairement, ils se sont préparés, se sont projetés et ils sont actifs et autonomes. Dans ce cas de figure, les partenaires se positionnent « scolairement ». Ils sont pris au sérieux et leur représentation de l'école est qu'on y travaille. Si les ateliers de l'exposition sont ludiques, chaque acteur de cette visite sait que l'on n'y joue pas « pour rien » ou « à perte ». Leur contenu sera mobilisé à nouveau mais sous une autre forme et au sein de la classe.

Un autre apport est que le fait de sortir de l'école permet aux élèves comme aux enseignants de renouveler leur regard, de se redécouvrir parfois aussi (je pense à des élèves fragiles en classe qui s'épanouissent dans la visite et que l'enseignant redécouvre donc ; je pense aussi aux élèves qui voient leur enseignant-e peut-être plus décontracté-e, plus proche dans ce lieu que dans la classe). Sortir de l'école c'est aussi réaliser que des règles de vie, de civilité, existent en dehors de l'école. Celle-ci n'est pas le seul lieu de l'apprentissage du vivre ensemble. Le musée en est un aussi, avec sa géographie spatiale différente de la salle de classe. On s'y déplace en groupe alors qu'à l'école on est le plus souvent assis sans beaucoup de possibilités de bouger ; on peut discuter, bavarder avec ses copains tandis qu'à l'école la parole est beaucoup plus réglementée ; on peut s'adresser à différentes personnes dans le cours de l'activité tandis qu'à l'école dans le cours de la classe, on ne s'adresse le plus souvent qu'à l'enseignant<sup>10</sup>.

## **4. LA VISITE : CONTENUS PRATIQUES ET PREMIERS ÉCHOS DES CLASSES**

L'exposition est conçue comme un parcours mais il n'y a pas obligation de le suivre dans un sens particulier. La durée de l'activité proposée dans chaque atelier permet aux visiteurs de participer à l'ensemble des ateliers. Voyons à présent le contenu de ceux-ci et de quelle manière les enseignants s'en emparent pour les prolonger hors le musée.

### **4.1 Les ateliers**

Quand on entre dans la salle d'exposition, on distingue tout de suite quatre ateliers et un premier espace que je qualifierais de petit forum. Le public s'y installe tout naturellement. Si ce petit Forum ne fait pas partie des ateliers à investir pour jouer en groupe, il est pourtant l'espace où l'on va faire connaissance avec un autre public d'adultes, les animateurs, il est le lieu où le contenu et les règles de l'exposition vont être présentés, et c'est enfin là que l'on se retrouvera à la fin de la visite. En ce sens, c'est un atelier puisque la parole en est le moteur. Parole prospective/de prospection ou projective/de projet avant l'activité, parole perspective après l'activité.

Les quatre ateliers cités au début de cet article ont pour point commun le thème de l'exposition, coopérer pour faire ensemble. Concrètement, qu'y fait-on ?

---

10. Ceci vaut pour les classes à pédagogie classique, moins pour celles à pédagogie Freinet, par exemple.

### **4.1.1 Organiser une fête**

L'atelier « organiser une fête » est un atelier qui vise la construction collective d'une notion, la fête, à travers des images à sélectionner. C'est un atelier informatique très accrocheur. Un élève réceptionne sur un écran central les images envoyées par ses camarades. Ceux-ci ont des écrans individuels sur lesquels ils sélectionnent les images des objets, du matériel qu'ils jugent nécessaires pour préparer la fête.

Ce thème peut être mis en lien ultérieurement dans la classe avec toutes les fêtes qui organisent un peu le calendrier scolaire, mais aussi les anniversaires des élèves. Il est également possible de réfléchir à des ateliers de langage autour du rôle des images dans la construction d'un concept, d'un thème.

### **4.1.2 La photo de groupe**

Dans l'atelier « la photo de groupe », il s'agit de choisir une mimique du visage et de se faire photographier. La photo apparaît alors parmi d'autres déjà prises, sur les murs de la cabine. Cet atelier amène les enfants à prendre conscience qu'ils appartiennent à plusieurs groupes. Il y a un lien qui s'établit entre soi, le groupe classe et le groupe atelier puisque le portrait s'ajoute à ceux d'autres classes ayant participé à l'atelier.

Pour l'exploitation en classe, on peut élargir le travail aux différents groupes auxquels l'enfant appartient : photos des parents, des grands-parents, des copains, de l'équipe de sport. On inscrit alors les apprentissages dans une perspective disciplinaire à caractère historique puisque l'on peut commencer le concept généalogique.

### **4.1.3 Trouver la clef**

Dans un troisième atelier, « trouver la clef », les élèves sont en face d'une structure comportant des tiroirs qu'ils ont pour objectif d'ouvrir. La difficulté réside dans la recherche des clefs. Celles-ci sont cachées dans un autre meuble. Voilà un atelier qui permet de réfléchir à la nécessité de demander de l'aide aux autres.

### **4.1.4 La fabrication de cabane**

Enfin, dans l'atelier « fabrication de cabanes », chaque équipe porte une chasuble de couleur différente. On retrouve ces couleurs sur les pièces de construction de la cabane. Le but est de la construire en s'appuyant sur l'état antérieur laissé par l'équipe précédente.

Cet atelier fait écho à la construction collective d'un objet, aux écritures collaboratives, aux stratégies en jeux sportifs d'équipes par exemple.

Voilà donc quelques mises en lien avec la gestion des savoirs dans la classe. Chacun de ces ateliers met en jeu la coopération et à travers elle la nécessité de parler et de se parler dans l'activité. Parfois investies par les élèves seuls, contrairement au projet d'actions de groupe, ces activités ont l'avantage de les positionner activement. Certes, le lieu et le moment particulier facilitent l'implication, mais on peut raisonnablement penser des perspectives pour la classe.

## 4.2 Premiers échos des classes

Le recueil de données des classes engagées dans ce projet est essentiellement composé de photos et de vidéos. Un des enseignants a choisi de montrer le film à ses élèves, les autres ont opté pour les photos. Dans les deux cas, les élèves se sont montrés enthousiastes et prolixes.

Reconstruire le parcours vécu, redéfinir ce qu'il fallait faire et pourquoi étaient deux des objectifs visés. Le constat est très encourageant. Même les petits parleurs s'inscrivent dans les échanges. En termes d'apprentissages langagiers, les élèves sont ainsi amenés :

- à pratiquer un langage d'évocation ;
- à réinvestir le lexique spécifique aux activités de chaque atelier ;
- à entrer dans l'explication en rappelant le but de chaque atelier ;
- à justifier de leur préférence pour telle ou telle activité ;
- à débattre de l'intérêt de faire quelque chose seul ou à plusieurs ;
- à apprendre la distanciation en passant de la description de « ce qu'il fallait faire » à « ce que ça apprend ».

Dans ces séances didactiques, les enseignants engagés soulignent combien l'effort professionnel porte sur la compétence à étayer le discours de l'élève. Il ne s'agit pas de la confrontation de celui qui sait à celui qui ne sait pas, il ne s'agit pas non plus de guider l'élève là où l'on veut l'amener, mais d'animer des échanges sur un temps vécu ensemble. Il s'agit de la construction collective d'un savoir commun.

Pour ce qui est des albums, il faut reconnaître qu'ils représentent un maillon faible de cette expérience. Peu ou pas exploitée, en tous les cas insuffisamment, cette bibliographie devrait, lors de la prochaine exposition, trouver une place avant, pendant ou après la visite. Pourquoi pas avant *et* après la visite afin de faire évoluer l'interprétation des élèves ? Pendant la visite, avec un atelier en particulier, ils peuvent enrichir l'exploitation de celui-ci. Anticiper la place des albums est, de toute façon, important.

## 5. POUR CONCLURE PROVISOIREMENT

Il y a un réel intérêt pour chaque partenaire à construire une relation qui permette à chacun de développer ses propres intérêts. Les partenaires ont comme base commune de souhaiter vivre des démarches et non de se limiter à une transmission d'informations. Vivre des démarches consiste donc à la fois à se positionner comme acteur, ou actif dans l'exposition, et à faire des découvertes qui sont autant d'apprentissages nouveaux. Or, la question des apprentissages est centrale à l'école. Ceci questionne les possibilités d'apprentissages de l'exposition, en référence aux impératifs de l'école. Opposer école et musée semble vain. L'objectif commun est de trouver un juste équilibre entre les apports de l'exposition et leur articulation à ceux de l'école.

Les premières questions pourraient être : est-ce que le musée, lorsqu'il s'ouvre à l'école et à l'accueil de classes, « scolarise » ses expositions ? La scolarisation a ici une visée d'apprentissages scolaires puisque le public visé est différent du public habituel. Pour l'expérience retranscrite ici, on pourrait se demander, du point de vue des enseignants : en quoi l'école peut-elle s'emparer du sujet de la coopération pour

développer des apprentissages sur ce thème ? ou, et cette fois du point de vue du musée, comment aider les enseignants à s'emparer d'une exposition grâce à des documents plus efficaces ?

Dans le projet que nous avons vécu, le Forum avait des besoins concernant l'impact des documents mis à disposition des enseignants pour attirer et faire visiter. Le partenariat a donc d'abord porté sur la question suivante : quels documents servent aux enseignants, leur sont utiles pour qu'ils aient envie de venir à l'exposition avec leurs élèves ? Cette volonté de faire participer les enseignants à la communication du musée a abouti à l'élaboration de plusieurs documents.

Une autre question est celle de la temporalité. La préparation d'une exposition est un travail énorme dont les enseignants n'ont le plus souvent, pas conscience. Quelle durée de vie a cet énorme travail lorsqu'il est mis entre les mains de l'école ? À cette question trois grandes catégories de réponses qui font écho à mes propos descriptifs des visites :

– La visite est programmée comme une expérience de classe dans un lieu social différent de l'école. Elle est ou pas suivie d'exploitations. Dans ce cas de figure, comment donner du sens à cette visite ?

– La visite est programmée en lien avec le projet de classe ou d'école pendant la période de référence, mais sans exploitations poussées. Quelle place donner alors à cette visite ?

– Même lien, mais avec un projet d'apprentissages très ciblé. La question ici serait plutôt : quelle(s) exploitation(s), quels liens entre les ateliers et les activités de la classe, de cycle ou d'école ?

L'ensemble de ces éléments d'analyse permet de dire que c'est lorsqu'il y a une porosité entre les espaces et entre les partenaires dans le choix de visite opéré par les classes, qu'il y a le plus de chances de développer des compétences langagières et de construire de nouveaux savoirs. La porosité est aussi celle des savoirs véhiculés par chaque partenaire et c'est cela qui aide à construire le sens des apprentissages et de la visite.